

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

### **Rozvoj percepčních dovedností u žáka s vývojovou dysfázií**

Development of perceptual skills of the pupil with developmental dysphasia

Bc. Veronika Pastyriková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj percepčních dovedností u žáka s vývojovou dysfázií potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. 7. 2018

.

.....

podpis

### ***Poděkování***

*Ráda bych poděkovala PhDr. Miroslavě Kotkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, vstřícnost, ochotu a cenné rady, které mi během psaní této práce poskytla.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá rozvojem percepčních dovedností u žáků vývojovou dysfázií v období mladšího školního věku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna na tři části a obsahuje shrnutí dané problematiky. První kapitola je věnována vývoji lidské řeči. Druhá kapitola se zabývá narušenou komunikační schopností, jednotlivými jazykovými rovinami, popisuje jednotlivé kategorie narušené komunikační schopnosti. Třetí kapitola se již zaměřuje na vývojovou dysfázii, její terminologii, etiologii, symptomatologii a prognózu. Popisuje i diagnostické metody vývojové dysfázie a následné možnosti terapie. Praktická část diplomové práce se věnuje výzkumnému šetření, které sleduje efektivitu navrženého vlastního souboru cvičení zaměřeného na rozvoj zrakové a sluchové percepce u žáků mladšího školního věku s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Ve výzkumné části je uveden harmonogram výzkumného šetření, popsán výzkumný vzorek a metody výzkumu. V závěru kapitoly byly shrnuty výsledky šetření.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Jazykové roviny, narušená komunikační schopnost, vývojová dysfázie, vývoj řeči, zraková a sluchová percepce

**ABSTRACT:**

This thesis deals with development of perceptual skills of the pupil with developmental dysphasia during younger school age. This thesis is divided in two parts, theoretical and practical. The theoretical part includes three parts which characterize the whole concept of this problems. The first chapter deals with human speech development. The second chapter includes speech disorders , describes individual parts of speech disorders. The third chapter defines the developmental dysphasia and its terminology, etiology, symptoms and prognosis. It also describes diagnostic methods of the developmental dysphasia and follow-up therapy. The practical part contains a research survey based on efficiency own exercises set oriented on the visual and hearing perception by the younger school learners with developmental dysphasia. The research part contains research schedule, describes survey sample and research methods. At the end of the chapter the results of survey were summarized.

**KEY WORDS:**

Language level, speech disorders, developmental dysphasia, speech development, visual and hearing perception

## Obsah

Úvod.....	7
1 Vývoj řeči .....	8
1.1 Fylogenetický vývoj řeči.....	8
1.2 Ontogenetický vývoj řeči .....	8
2 Narušená komunikační schopnost .....	14
2.1 Charakteristika jazykových rovin .....	15
2.2 Základní kategorie narušené komunikační schopnosti .....	16
2.3 Diagnostika narušené komunikační schopnosti .....	16
3 Vývojová dysfázie .....	18
3.1 Terminologické vymezení.....	18
3.2 Etiologie .....	20
3.3 Symptomatologie .....	21
3.4 Diagnostika .....	23
3.5 Prognóza vývojové dysfázie .....	33
3.6 Zásady pro komunikaci s dětmi s vývojovou dysfázií.....	33
3.7 Logopedická intervence u dětí s vývojovou dysfázií.....	35
4 Možnosti rozvoje percepčních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií.....	37
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	37
4.2 Metody výzkumného šetření .....	38
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	45
4.4 Realizace výzkumného šetření .....	52
4.5 Analýza výsledků činnosti .....	64
4.6 Dílčí závěry a doporučení pro praxi.....	72
Závěr .....	76

Použitá literatura .....	78
Seznam příloh .....	82

## Úvod

*„Lidská řeč je tím největším hřištěm, které je nám otevřeno, a každý z nás je tu hráčem, rozhodčím i divákem zároveň.“ (Brukner: in Peutelschmiedová, 2009, s. 45)*

Tématem této diplomové práce je rozvoj percepčních dovedností u dětí s vývojovou dysfázií v období mladšího školního věku. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna na tři kapitoly a obsahuje odborné shrnutí dané problematiky. V praktické části je popsáno výzkumné šetření a závěry výzkumného šetření.

První kapitola je věnována vývoji lidské řeči, a to fylogenetickému a ontogenetickému.

Druhá kapitola se zabývá narušenou komunikační schopností, jednotlivými jazykovými rovinami. Popisuje jednotlivé kategorie narušené komunikační schopnosti.

Třetí kapitola se již zaměřuje na vývojovou dysfázii, její terminologii, etiologii, symptomatologii a prognózu. Popisuje i diagnostické metody vývojové dysfázie a následné terapie.

Čtvrtá kapitola představuje již praktickou část diplomové práce a je věnována výzkumnému šetření, které sleduje efektivitu navrženého vlastního programu obsahující cvičení na rozvoj zrakové a sluchové percepce u žáků s vývojovou dysfázií. Jsou použity různé pracovní listy, vlastní výukový materiál a pomůcky. Jsou zde vymezeny hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření. Je uveden harmonogram výzkumného šetření a popsán výzkumný vzorek, metody výzkumu. V závěru kapitoly jsou shrnuty výsledky šetření. Analýza výsledků je zobrazena i v tabulkách.



## 1 Vývoj řeči

*„Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Jazyk představuje jev společenský, náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející.“* (Škodová, Jedlička, 2007, s. 93).

U každého zdravého lidského jedince se řeč vyvíjí hned po narození a její vývoj plynule pokračuje až do dospělosti. Tento individuální vývoj se označuje jako ontogenetický. Ale řeč jedince by se nevyvíjela bez dlouhodobého vývoje lidského druhu. Vývoj živočišných druhů v dlouhodobém historickém sledu se označuje jako fylogenetický vývoj řeči.

### 1.1 Fylogenetický vývoj řeči

Z fylogenetického hlediska existuje v historii vývoje člověka několik důležitých zlomů, které byly určující pro další společenské proměny a působily tlak na vyvolání potřeby rozvoje komunikace a tím i vývoje řeči. Prvním zásadním momentem bylo období, kdy předek člověka - lidoop - opustil koruny stromů a začal se pohybovat a hledat potravu na zemi. Jedná se o období třetihor, před 18 milióny lety. Ve vývoji člověka pohyb po zemi znamenal postupné napřimování, zmenšování obličejové části lebky a zdokonalování motoriky předních končetin, určených ne již k lokomoci, ale k účelné činnosti hlavně při hledání potravy.

Asi před 2 miliony lety nastává druhé zásadní období, kdy náš prapředek začíná používat první nástroj jako pomůcku k snadnějšímu hledání potravy, ale i jako zbraň. Nutnost komunikace je dále zvyšována v období, kdy se člověk sdružuje do tlupy a nepřežívá individuálně. Tento proces socializace patří do období asi před 800 tisíce lety a nutně znamená potřebu interpersonálního sdělování. Samotný systém utváření řeči nejspíše souvisí s postupným ustálením reakce chování na určitý pronesený zvuk, a je tedy podmíněn sociálním chováním lidského rodu. (Škodová, Jedlička, 2007)

### 1.2 Ontogenetický vývoj řeči

Vývoj dětské řeči pojmají autoři různě. Velká část z nich zastává dělení na **přípravná stádia** (předřečové období) a **stádia vlastního vývoje řeči**. U každého dítěte probíhá

řečový vývoj individuálně, a je proto vhodné, k tomuto při hodnocení úrovně vývoje řeči přihlédnout.

Sovák (In Klenková J., 2006) rozdělil vývoj řeči na přípravné období a období vlastního vývoje řeči.

1. období křiku,
2. období žvatlání,
3. období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči s postupnými stadii
  - a. stadium emocionálně-volní
  - b. stadium asociačně reprodukcí
  - c. stadium logických pojmů
  - d. intelektualizace řeči

Zvuk, který novorozenec produkuje jako první, je křik s otevřenými ústy. Pro okolí je to radostné znamení o tom, že dítě se úspěšně nadechlo a má se k světu.

**Období křiku** – kolem šestého týdne se křik začíná měnit. Zvětšuje se rozsah hlasu i jeho intenzita a zejména roste schopnost vyjádřit jasně pocity. Tvrdý hlasový začátek je signálem nespokojenosti, bolesti, odporu. Oproti tomu měkký hlasový začátek značí spokojenost. (Kutálková, 1996)

**Období broukání** – období křiku plynule přechází kolem druhého až čtvrtého měsíce po narození do období broukání. Hlasový projev se zdokonaluje, zjemňuje. Dítě už dovede vyjádřit i pocity libé, začíná se usmívat a matka pozná, kdy si spokojeně brouká. S tímto obdobím se prolínají začátky žvatlání. (Kejklíčková, 2016)

**Období žvatlání** - v následujícím období nastupujícím zpravidla mezi čtvrtým až šestým měsícem se dle Sováka (1972) objevuje větší rozmanitost zvuků, které souvisí se změnami v utváření resonančních dutin, hltanové a ústní dutiny. Mluvíme o tzv. *pudovém žvatlání* – dítě opakuje při tvorbě hlasu sání a polykací pohyby, i když nepřijímá potravu. (Klenková, 2006)

**Období napodobujícího žvatlání (či období opakování dle Kejklíčkové, 2016)** – dítě napodobuje své vlastní zvuky a také některé zvuky z okolí. V tomto období je patrný ohromný sklon dítěte k opakování stejného zvuku, stejné slabiky. Ve všech jazycích

světa jsou proto první vědomá slova dítěte zdvojením téže slabiky (mama, tata, papa, lala, tyty, koko atd.). Dítě začíná postupně zapojovat při svých zvukových produkcích i zrakové vjemy z okolí. Objevují se i prvky modulace, jako je změna výšky, síly, rytmu, melodie, tedy první muzické faktory mluvy. Toto období opakování plynule pokračuje v dalším vývoji řeči a je známo, že i pětileté až osmileté děti si libují v opakování slabik, slov, říkanek, mají rády jejich rytmus.

**Období rozumění či porozumění řeči** nastupuje okolo 10. měsíce. Dítě ještě nechápe obsah slov, která slyší. Slyšené zvuky ale asociuje s vjemem či představou konkrétní situace, která se často opakuje. Rozumění řeči projevuje motorickou reakcí, např. „Udělej paci, paci.“, „Jak jsi veliký?“. (Klenková, 2006)

Období rozumění řeči je velmi důležité, neboť dítě rychle vrůstá do svého kulturního prostředí, přizpůsobuje se jeho zvyklostem a registruje všechny naše ctnosti i nectnosti. Další vývoj řeči závisí na tom, zda má dítě dost příležitostí komunikovat s dospělými a být v jejich společnosti. Vřelé citové vztahy a z nich vyplývající pocit bezpečí, který usnadňuje vznik asociací mezi slovy a předměty. Nepodnětné rodinné prostředí zcela spolehlivě brzdí další vývoj. (Kutálková, 1996)

Při normálním vývoji řeči se objevuje *první vědomé slovo* kolem jednoho roku dítěte. *První věta*, tzn. nejjednodušší významové spojení dvou slov (např. mama ham, tzn. maminka jí) se objevuje ve dvou letech. (Kejklíčková, 2016)

U děvčat je vývoj řeči v prvních třech letech v průměru rychlejší než u chlapců. Ti začínají velmi často mluvit později než dívky, slova se u nich objevují kolem druhého roku, někdy i později. (Kutálková, 2010)

Mluva je zpočátku jednoduchá, značně patlavá a špatně srozumitelná. Děti vyslovují souhlásky a souhláskové zvuky nesprávně, nahrazují je jinými, jednoduššími, nebo je vynechávají. (Kejklíčková, 2016)

### **Stádia vlastního vývoje řeči**

Prvním skutečným verbálním projevem jsou slova představující celou větu, dítě je začíná používat okolo prvního roku života. Jsou dle některých autorů nazývány jednoslovnými větami. Tato slova vyjadřují významově potřeby, přání, city, prosby,

a proto se toto období nazývá **emocionálně volným**. První dětská slova mohou být jednoslabičná i víceslabičná a vztahují se ke konkrétním věcem a osobám. Přízvuk, citové zabarvení a intonace zde mají mimořádný význam. (Klenková, 2000)

Období kolem roku a půl až dvou let dítě se snaží napodobit řeč dospělé osoby, ale i si samo opakuje slova. Období, kdy dítě objevuje mluvení jako činnost, nazýváme **egocentrické stádium vývoje řeči**. V tomto období nastupuje takzvaný první věk otázek, kdy dítě klade časté otázky – „Co je to?“, „Kdo je to?“. Také začíná spojovat dvě jednoslovné věty a tvořit dvojslovné věty, které však nemají správnou gramatickou strukturu např. seskupují vedle sebe podstatná jména, slovesa či přídavná jména. (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

Kolem druhého roku nastupuje **stádium asociačně-reprodukční**. Prvotní slova nabývají funkce pojmenovávací, kdy dítě označuje různými výrazy nejdříve konkrétní osoby a jevy ve svém okolí. Později pak tato označení přenáší na jevy podobné. Vývoj řeči se doposud pohybuje na prvosignální úrovni, zůstává spojení výrazu s konkrétním jevem. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012)

Mezi druhým a třetím rokem nastupuje **stádium rozvoje komunikační řeči**. Dítě se pomocí řeči učí dosahovat drobné cíle. Vidí, že za pomoci řeči může usměrňovat dospělé, což se mu líbí a s dospělými se snaží komunikovat častěji. (Klenková, 2006)

**Stádium logických pojmů**, které nastupuje okolo třetího roku dítěte, je velmi důležité. Slova se stávají slovy s určitým obsahem a dochází tak ve vývoji řeči k přechodu do druhosignální soustavy. V tomto období se mohou u dítěte vyskytovat různé vývojové obtíže v řeči – opakování hlásek, slabik, slov, neplýnulost. V tomto období se slovní zásoba pohybuje zhruba okolo jednoho tisíce slov. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012)

Na přelomu třetího a čtvrtého roku nastává **stádium intelektualizace řeči**. V tomto období se zkvalitňuje celkový řečový projev, rozšiřuje se slovní zásoba, zpřesňuje se obsah slov a gramatické formy. Tato etapa trvá až do dospělosti člověka. (Klenková, 2006)

Lechta (2003) dělí ontogenetický vývoj řeči do pěti fází:

1. období **pragmatizace**;
2. období **sémantizace**;
3. období **lexemizace**;
4. období **gramatizace**;
5. období **intelektualizace**.

Období **pragmatizace** začíná narozením a trvá zhruba do jednoho roku. Objevuje se reflexní křik, který se v šestém týdnu mění na emocionální křik a ve třetím měsíci na křik komunikační. Objevuje se tzv. pudové žvatlání, které je vystřídáno v období mezi šestým a osmým měsícem napodobujícím žvatlání. V průběhu čtvrtého měsíce začíná dítě hledat zdroj zvuku očima. K rozumnění řeči dochází přibližně okolo devátého a desátého měsíce. (Bočková, 2011)

Období **sémantizace** trvá zhruba od prvního do druhého roku dítěte. Dítě ke komunikaci využívá především jednoslovných vět a výrazně zapojuje prozodické faktory řeči. Před druhým rokem objevuje dítě mluvení jako činnost. Nastává první věk otázek („kdo je to?, co je to?“). Slovní zásoba dítěte čítá okolo 200 slov, v mluveném projevu převládají podstatná jména. (Škodová, Jedlička, 2007)

V období **lexemizace**, přibližně od druhého do třetího roku dítěte, dává dítě přednost verbální komunikaci. Větná stavba bohatší a zvolna se rozvíjí ohýbání slov. Před dovršením třetího roku dítě obvykle dokáže říci své jméno a příjmení, chápe pojmy „já“ a „moje“, „velký“ a „malý“. Také se začíná orientovat v základním časovém schématu – „den“ a „noc“. Slovní zásobu rozšiřuje zhruba o 1000 nových slov. (Bočková, 2011)

Období **gramatizace** přichází mezi třetím a čtvrtým rokem a s ním druhý věk otázek („proč?“). Rozvíjí se chápání obsahu slov, obohacuje se i větná stavba. Před čtvrtým rokem se většinou nevyskytují nápadné dysgramatismy. Celkový postoj dítěte ke komunikaci je suverénnější, dítě zvládá navázat konverzaci, ale projevuje i úsilí ji udržovat – řeč má osobitý charakter. (Bočková, 2011)

Období **intelektualizace** řeči přichází po čtvrtém roce. Projev z gramatického hlediska by měl být v tomto období správný, ale přetrvává nesprávná výslovnost tzv. těžkých

hlásek. Slovní zásoba dítěte je okolo 2000 slov. Po pátém roce by měla být výslovnost již upravena a začíná se podobat řeči dospělých. Dítě ovládá až 3000 slov. Po šestém roce verbální projev odpovídá požadavkům běžné konverzační řeči. (Lejska, 2003)

## 2 Narušená komunikační schopnost

S osobami s poruchami komunikace se setkáváme napříč všemi věkovými kategoriemi, kulturními, ekonomickými, etnickými i jazykovými skupinami.

V naší odborné logopedické terminologii označujeme poruchy komunikace obvykle termínem **narušená komunikační schopnost**.

*„Definovat narušenou komunikační schopnost je samo o sobě dosti nesnadné. Velmi komplikované je již vymezení normality, tzn. určení, kdy se jedná o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení.“* (Klenková, 2006, s. 53)

Platí zde totiž určité jazykové zvláštnosti (např. odlišná výslovnost vibrant, jiné tempo řeči). Při hodnocení, zda je či není u určité osoby narušena komunikační schopnost, vždy zvážíme, v jakém jazykovém prostředí žije (Praha, jižní Morava, Ostravsko).

Za narušenou komunikační schopnost nelze u dítěte považovat také projevy, které jsou fyziologickými jevy. V období okolo 3. - 4. roku života dítěte se může objevit *fyziologická neplynulost (dysfluence)*, nemusí to být nutně projevem narušené komunikační schopnosti, ale určitě je vhodné se poradit s odborníkem. Asi do 4 let života dítěte se mohou projevovat určité nedostatky v gramatické složce řeči tzv. *fyziologický dysgramatizmus*, který nelze považovat za narušení komunikační schopnosti. Rovněž nesprávnou výslovnost, vynechávání nebo záměnu hlásek při výslovnosti v období, kdy se jedná o jev fyziologický – *fyziologická dyslálie*, nelze považovat za narušenou komunikační schopnost. Zda je tento nedostatek pouze jen jev fyziologický (např. na základě nevyzrálости nervového systému, neobratnost mluvních orgánů) či je způsoben například orgánovým postižením či smyslovou poruchou, to by měl posoudit odborník. (Klenková, 2006)

Dle Lechty (2003, s. 17) lze definovat narušenou komunikační schopnost takto: *„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá jeho rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“*

Narušenou komunikační schopnost je nutné tedy vnímat v celé její šíři – z pohledu foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické (obsahové), morfologicko-syntaktické (gramatické), ale také pragmatické roviny.

Co se týká formy interindividuální komunikace, může jít o narušení její verbální či neverbální (mluvené i grafické) formy. Z průběhového hlediska komunikačního procesu může být narušena složka *expresivní* (produkce) nebo *receptivní* (porozumění) řeči. Narušená komunikační schopnost se může vyskytovat jako *vrozená vada řeči* nebo jako *získaná vada či porucha řeči*. (Lechta, 2003)

## 2.1 Charakteristika jazykových rovin

Při posuzování úrovně řečových schopností dítěte se musíme zaměřit na všechny čtyři jazykové roviny, žádná z nich nesmí být opomenuta. Jde o rovinu morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.

**Morfologicko – syntaktickou rovinu** lze zkoumat až od prvního roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Tato rovina zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, používání slovních druhů, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu, pádu, čísla atd. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012)

**Lexikálně-sémantická rovina** zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, porozumění významu slov vztahujících se na konkrétní předměty, činnosti a vlastnosti, příčinné, časové a prostorové vztahy a souvislosti. *Pasivní slovní zásoba* (slova, jejichž význam jedinec zná, ale sám v komunikačním procesu nepoužívá) se začíná rozvíjet kolem 10. měsíce života. Počátky rozvoje *aktivní slovní zásoby* (slova, která jedinec zná a v komunikačním procesu je běžně využívá) je možné však evidovat až okolo prvního roku, kdy dítě užívá svoje první slova. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012)

**Foneticko-fonologická rovina** zohledňuje zvukovou stránku řeči. Důležitým momentem v ontogenezi je období přechodu z pudového žvatlání na napodobující žvatlání (6. – 9. měsíc). Zvuky produkované před tímto obdobím se nepokládají za hlásky mateřského jazyka. Fonetická stránka ontogeneze řeči se řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické námahy (dítě vytváří nejprve ty hlásky, které vyžadují nejmenší námahu a až později hlásky artikulačně náročnější). (Klenková, 2000)



Sociální aplikace komunikační schopnosti, komunikační záměr a role jsou zahrnuty do **pragmatické roviny**. Z té je patrné, že osoba si jazyk neosvojuje jen v úzkém smyslu řeči, ale užívá jazyk i v běžných každodenních situacích. (Kopečný, 2014)

## **2.2 Základní kategorie narušené komunikační schopnosti**

Lechta (2003) vymezuje jednotlivé druhy NKS do deseti okruhů. Aplikoval při třídění tzv. symptomatické hledisko. Ke každému okruhu je uveden konkrétní příklad NKS:

1. vývojová nemluvnost (specificky narušený vývoj řeči - vývojová dysfázie),
2. získaná orgánová nemluvnost (neurogenní nemluvnost - afázie),
3. získaná psychogenní nemluvnost ((výběrová nemluvnost - mutismus),
4. narušení zvuku řeči (huhňavost, palatolalie),
5. narušení fluence -plynulosti řeči (dg. breptavost – tumultus sermonis, koktavost – balbuties),
6. narušení článkování řeči (dg. dysartrie, dyslalie),
7. narušení grafické stránky řeči (vada řeči je symptomem jiného /dominantního/ postižení či narušení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, agrafie, alexie, akalkulie),
8. symptomatické poruchy řeči (doprovázejí jiné dominující postižení, onemocnění nebo narušení, např. u osob s mentálním postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením, somatickým postižením, s poruchou autistického spektra, u lidí s neurologickým onemocněním, u osob s psychickým onemocněním aj.)
9. poruchy hlasu (dg. dysfonie, afonie aj.),
10. kombinované vady a poruchy řeči (kombinace vad z výše uvedených okruhů NKS). (Valenta a kol., 2014)

## **2.3 Diagnostika narušené komunikační schopnosti**

Pro efektivitu logopedické terapie v této oblasti má klíčový význam co nejpřesnější diagnostika narušené komunikační schopnosti. Mezi hlavní cíle diagnostiky narušené komunikační schopnosti patří:

1. zjistit, zda jde vůbec o narušení, a ne o fyziologický jev (např. fyziologická dyslalie se nepokládá za patlavost, fyziologické těžkosti ve vývoji řeči kolem 3. roku života se nepovažují za koktavost, fyziologická nemluvnost se nepokládá za narušený vývoj řeči), nebo přijatelnou odchylku, a pokud jde již o narušení, pak určit druh (typ, formu) tohoto narušení;
  2. je-li to možné, zjistit příčinu vzniku narušené komunikační schopnosti – zda jde o příčinu orgánovou (např. genetické mutace, chromozomové aberace, vývojové odchylky) nebo funkční (mj. napodobování chybného řečového vzoru, snížená pohyblivost mluvidel), také i etiopatogenezi narušené komunikační schopnosti v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období;
  3. určit, zda se jedná o trvalé, nebo přechodné narušení, tedy jestli je jeho odstranění možné a zda mohou potíže přetrvávat (prognóza);
  4. určit, jedná-li se o narušení vrozené (vada řeči), či získané (porucha řeči);
  5. zjistit, zda narušená komunikační schopnost dominuje v celkovém klinickém obraze, nebo je symptomem jiného dominujícího poškození, narušení či onemocnění (symptomatická porucha řeči);
  6. stanovit, uvědomuje-li si jedinec své narušení, nebo neuvědomuje (např. při breptavosti či některých jiných druzích patlavosti), to má velký význam z prognostického hlediska, ale také z hlediska návrhu terapeutických postupů;
  7. určit stupeň narušení – jde-li o totální, úplné narušení komunikační schopnosti s nemožností komunikovat, nebo o parciální narušení s možnými stupni.
- (Lechta, 2003)

I návrh vhodných metod odborné terapie se někdy také zařazuje mezi cíle diagnostiky.

### 3 Vývojová dysfázie

Mezi narušenou komunikační schopnost patří vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči. Radíme ji k vývojovým poruchám, přičemž jde o centrální narušení řeči.

#### 3.1 Terminologické vymezení

Samotný termín vývojová dysfázie nemá jednotné obsahové vymezení. Definice této jednotky není stále přesná a vyvíjela se v průběhu, jak se vyvíjely diagnostické možnosti. (Bytešníková, 2007)

Název „dysfázie“ pochází z řeckého slova, předpona dys- označuje narušení vývoje a fázie odkazuje na řečové funkce jako celek. (Kutálková, 2002)

Termín *sluchoněmota – audimutismus* (Hála, Sovák 1947) se používal jako souhrnný název pro různé druhy dětské vývojové nemluvnosti, ne však jen ztrátu řeči. Pro sluchoněmotu se užíval i termín *alalie*. Až později se ve foniatrické, neurologické a psychologické literatuře ujal název *dysfázie* (Seeman, 1955; Lesný, 1980, 1985; Sedláček a kol., 1982). Termín *afémie*, který lépe vyjadřoval narušený sdělovací prvek, doporučoval Ritz-Radlinský.

Sovák (1978) uvádí, že narušený vývoj řeči je vedlejším příznakem tehdy, pokud je součástí jiného dominantního postižení nebo poruchy (sluchu, intelektu, dětské mozkové obrny). Za hlavní příznak považuje, jestliže je narušený vývoj řeči způsobený lehkou mozkovou dysfunkcí. V tomto případě je již používán termín *vývojová dysfázie*.

Za vývojovou dysfázi se zpravidla považuje takové narušení očekávaného vývoje jazyka, které není doprovázeno narušením intelektových funkcí. V angličtině se proto používá termín *specific language impairment* tzn. *specifická porucha jazyka*. To znamená, že verbální a nonverbální složky intelektu jsou do určité míry nezávislé, a že tedy jazykové schopnosti mohou být narušeny, aniž by byl narušen intelekt obecně. Jako synonymum k termínu vývojová dysfázie se někdy používá kategorie *opožděný vývoj řeči nebo jazyka*. V anglickém jazyce se objevuje termín *late talkers*, tj. děti, které začínají mluvit později. U dětí s vývojovou dysfázií je nápadné, že začínají mluvit výrazně později než ostatní děti. Ale ne vždy u všech dětí s opožděným nástupem

řečového vývoje se vykazují další znaky typické pro vývojovou dysfázii. (Smolík, Málková, 2014)

Ve francouzské odborné literatuře se vymezuje vývojová dysfázie jako výrazné a trvalé narušení procesu utváření mluvené řeči. Svými příznaky nezasahuje pouze formální a obsahovou stránku řeči, tedy *lingvistickou oblast*, ale další *nelingvistické oblasti*, např. kognitivní schopnosti (poruchy utváření pojetí o prostoru a čase), percepční schopnosti (obtíže při zpracování a rozlišování zvukových podnětů), psychomotorické schopnosti (nezralost motorických funkcí), oblast chování (obtíže v navazování citových vztahů a v kontrole emocí - na základě takto dynamické a komplikované symptomatologie zasahuje vývojová dysfázie celou osobnost jedince. (Klenková, 2008)

*„Vývojová dysfázie je definována jako specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (tj. dítě žije v podnětném sociálním prostředí, má dostatečné emocionální vazby, funkční zrakové a sluchové vnímání, má přiměřenou /neverbální/ inteligenci, negativní klasické neurologické vyšetření).“* (Dvořák, 2001, s. 51)

Dle autorek Mikulajové a Rafajdusové (1993) je vývojová dysfázie narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející nervové soustavy. To se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i za splnění toho, že jsou vytvořeny vhodné podmínky. Patří sem dostatečné stimulující rodinné prostředí, které poskytuje dostatek podnětů k rozvoji dítěte. Ale také podmínky, které se týkají zdravotního stavu dítěte, jež rodina neovlivní. Například stav, kdy dítě nemá závažné psychické či neurologické obtíže, ani poruchu sluchu.

*„Vývojová dysfázie označuje poruchu vývoje řeči způsobenou difúzním postižením mozku a zahrnujícím oblasti obou řečových center (expresivního i receptivního).“* (Kejklíčková, 2016, s. 54)

Lejska (2003) definuje vývojovou dysfázii jako poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Dítě řeč normálně slyší, ale nedostatečně a nepřesně rozumí, což pak ovlivňuje i vývoj vlastní řeči. Dítě se snaží v řeči reprodukovat vše tak, jak rozumí.

Jelikož rozumí chybně, defektně, a to především v oblasti fonologie a segmentace řeči, musí být i vývoj řeči dítěte opožděný a defektní. To se projeví například jako:

- porucha fonetické i fonologické realizace hlásek
- syntaktické spojování slov do větných celků slábne
- porucha v pořadí řazení slabik – vynechává, přehazuje, opakuje atd.
- řeč je agramatická, často nesrozumitelná
- vážne percepcie distinktivních rysů, postižena fonematická percepcie
- nedokáže udržet dějovou linii, přeskoky
- nedokáže využít redundance k doplnění
- nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu
- porucha krátkodobé paměti
- malá aktivní slovní zásoba
- dyslexie, dyspraxie
- nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi
- porucha kresby
- porucha percepcie zrakových, hmatových a rytmických signálů
- porucha jemné motoriky a lateralizace.

### 3.2 Etiologie

Mikulajová (2003) uvádí, že určení příčin vzniku specifického opoždění vývoje řeči nebývá z mnoha důvodů jednoduché: rodiče si neuvědomují okolnosti raného vývoje dítěte, mají málo informací o možných genetických souvislostech poruchy, vztah mezi osvojováním jazyka, mozkovými mechanismy a vlivy prostředí. S tím má i souvislost chybění jednotné teorie vývoje dětské řeči, které by vysvětlovaly podíl jednotlivých činitelů v tomto procesu.

*„Etiologie narušeného vývoje řeči má multidimensionální charakter, kde spolu působí větší počet činitelů ve složitých interakcích.“* (Klenková, 2006, s. 69)

Většina odborníků považuje vývojovou dysfázii za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu bez nutnosti neurologického nálezu. Příčinou tohoto stavu

je difuzní, nikoli ložisková, porucha CNS. Zasahuje téměř celou korovou oblast a dle závažnosti postižení se projevuje různou hloubkou příznaků. (Neubauer, 2010)

Z prenatálních příčin je uváděn negativní vliv farmakoterapie (kortikoidy, antialergetika) nebo virových onemocnění. Z perinatálních příčin je to asfyxie, inkompabilita Rh-faktoru, nízká porodní hmotnost nebo těžká novorozenecká žloutenka. Postnatálními faktory mohou být virová onemocnění dítěte a úrazy hlavy kojence a novorozence v období, kdy ještě nebyla vyvinuta řeč. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

### 3.3 Symptomatologie

Vývojová dysfázie se projevuje nejen opožděným vývojem řeči, ale také i příznaky v ostatních neřečových oblastech:

- ve zrakovém vnímání;
- ve sluchovém vnímání;
- v oblasti paměťových funkcí;
- v orientaci v čase a prostoru;
- v narušení motorických funkcí.

Stupeň závažnosti tohoto narušení závisí na stupni postižení mozkových struktur.

Vývoj řeči ve všech jejích složkách bývá výrazně opožděn. Jelikož se dítě obtížně, někdy nesrozumitelně vyjadřuje a také špatně rozumí, vážne komunikační proces. Slovní zásoba se rozvíjí velice pomalu. Nejdříve je tento opožděný vývoj řeči zaznamenán okolím dítěte, rodinou. Artikulace je ztížená, nepřesná a dlouho přetrvává mnohočetná patlavost.

Je poměrně častá záměna měkkých souhlásek (d', t', ň) za tvrdé (d, t, n), sykavek řady „š“ (š, č, ž, dž) za řadu „s“ (s, c, z, dz), dlouhých samohlásek za krátké, znělých souhlásek (např. b, d, g, v, z) za neznělé (p, t, k, f, s). Artikulačně obtížnější hlásky (r, ř), dvojhlasíky a shluky více hlásek jsou vyslovovány vadně.

Občas jsou také nesprávně tvořeny nebo zaměňovány samohlásky. V mluvě se vyskytuje mnoho agramatismů. Jsou narušeny muzické faktory řeči (síla, rytmus, hlasitost).

Zpravidla je nutné i přes intenzivní komplexní péči odložit školní docházku a další zařazení do školy závisí nejen na rozvoji řeči, ale také na celkových schopnostech dítěte. Lehčí formy vývojové dysfázie se díky značné funkční plasticitě centrálního nervového systému dítěte někdy upraví relativně dobře.

Řečové obtíže zasahují jak povrchovou, tak hloubkovou strukturu řeči. Rozsah vnějších příznaků se může projevit jako výraznější „patlavost“, přes nesrozumitelný projev až k úplné nemluvnosti. Zásadním příznakem je vždy opožděný vývoj řeči.

V hloubkové struktuře řeči může zasahovat oblast sémantickou (úroveň slovní zásoby), syntaktickou, ale i gramatickou. Objevuje se nesprávný slovosled, nesprávné koncovky při ohýbání slov, neužívání všech slovních druhů, vynechávání některých slov (krátké předložky, zvrtné částice), omezení slovní zásoby, redukce stavby věty na dvou- nebo i jednoslovné.

V povrchové struktuře řeči lze sledovat poruchy vnímání a užívání jednotlivých hlásek, rozlišování zvukově podobných hlásek. (Kejklíčková, 2016)

Můžeme zaznamenat i symptomy v dalších oblastech:

**Nerovnoměrný vývoj** může dosahovat i rozdílu několika let. Rozdíly mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, kdy úroveň verbálního projevu je o dost nižší, než odpovídá intelektovým schopnostem a kalendářnímu věku.

**Narušení zrakového vnímání**, které se projevuje v kresbě. Kresba je nápadná a typická; deformace tvarů, nesprávně zobrazené přímky, úhly a křivky. Napojování čar je nepřesné, čáry jsou roztřesené, slabé, nedotažené nebo přetažené. Obrázky mají špatné proporce, velmi časté jsou i rotace obrázků. Rozložení jednotlivých částí obrázků na ploše papíru (kreslí části těsně vedle sebe nebo přes sebe, velká část papíru je nevyužita). Kreslí často zprava doleva nebo vzhůru nohama. Má značné problémy s pojmenováním barev. Výrazný je i odklon obrázků od kolmé osy – padají na stranu. Často při kresbě volí barvy nenápadné – modrou, hnědou, šedou, obrázky jsou obsahově chudé. Při volné kresbě kreslí schematicky stejné obrázky. Problémy má se zapamatováním tvaru a jeho užitím v jiné souvislosti (problémy později ve škole s nácvikem písmen).

**Narušení sluchového vnímání** – je porušena schopnost sluchem rozlišit jednotlivé prvky řeči (rozlišování zvukově podobných hlásek, vnímání jednotlivých hlásek, poruchy vnímání sledu hlásek a slabik). Dále pak i porucha zapamatování, vnímání a napodobení melodie a rytmu.

**Narušení paměťových funkcí** – výrazná je porucha krátkodobé paměti. Dítě nezvládá zapamatovat si ani jednoduchou říkanku. Zpracování akustické informace je také narušeno, např. nechápe otázky nebo slovní instrukce.

**Narušení orientace v čase a prostoru** – velmi špatně se orientuje v prostoru, na vlastním těle (pravolevá orientace), vnímá chybně i časové vztahy, vztahy mezi rodinnými příslušníky. Při pohybové hře je dezorientován, včas se nedovede vyhnout překážce.

**Narušení motorických funkcí** – lze zaznamenat v oblasti jemné motoriky, motoriky mluvidel, prostorové uspořádání pohybů a koordinace.

**Lateralita** je často diagnostikována jako nevyhraněná nebo zkřížená. (Kejklíčková, 2016)

### 3.4 Diagnostika

Diagnostický proces u vývojové dysfázie je procesem dlouhodobým, komplexním a týmovým. Týmová spolupráce logopeda, neurologa, psychologa, foniatra (ORL), pediatra, eventuálně speciálního pedagoga je nezbytným předpokladem úspěšné diagnostiky. Diagnostika vývojové dysfázie musí být zaměřena mimo řečových schopností na celkový vývoj dítěte, tedy na kognici, hru a sociální interakci s okolím.

Vývojovou dysfázii je třeba z hlediska diferenciatně diagnostického odlišit od jiných poruch, mezi něž patří:

**prosté opoždění vývoje řeči** – opoždí se vývoj řeči, ale opoždění není patrné v jiných oblastech osobnosti;

**dyslalie**- artikulační porucha, dítě vyslovuje některé hlásky nebo většinu hlásek vadně; řeč je nesrozumitelná, ale dítě s dyslalií vždy dodržuje částečnou strukturu slov a vět, na rozdíl od vývojové dysfázie, kdy dítě není schopno dodržovat a tvořit hlásky,



slabiky, slova, hlásky zaměňuje, slabiky splývají nebo jsou nahrazovány; existuje nepoměr mezi rozuměním a slyšením, sluch je většinou zcela normální;

**sluchová vada** - u vady sluchové je narušen vývoj řeči, ale další složky osobnosti se nemusí opožďovat;

**mentální retardace** - ta se projevuje rovnoměrným postižením všech složek, oproti vývojové dysfázii, kdy postižení ostatních oblastí osobnosti není rovnoměrné;

**mutismus** - na psychogenním základě přestane dítě komunikovat, vývoj řeči byl v normě;

**autismus, autistické rysy** – se provádí na specializovaných pracovištích speciálně diagnostickými postupy; poruchy autistického spektra jsou typické triádou příznaků, projevující se jako neschopnost vzájemné sociální interakce, neschopnost komunikace a vnímání, společně s omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit. (Opatřilová in Pipeková, 2006)

**Landau- Kleffnerův syndrom** tzv. epileptická afázie, na základě epileptické aktivity dochází ke ztrátě komunikační schopnosti, nejčastěji mezi 3. - 5. rokem života dítěte. (Klenková, 2006)

Jednou z diagnostických metod, kterou lze použít u vývojové dysfázie, je německý test H-S-E-T – **Heidelberský test vývoje řeči**, který byl upravený Mikulajovou a Kapalkovou (1993).

Test obsahuje řadu subtestů, které jsou zaměřeny na zjištění odpovídajícího vývoje řeči u dětí ve věku od 5 do 9 let. K práci s testem, je nutné projít speciálním proškolením, které provádějí odborníci v bratislavském „Dialogu“. Některé kurzy byly uspořádány již i v České republice. Diagnostikou a intervencí narušeného vývoje řeči se zabývají specializovaná pracoviště, především Foniatriká klinika VFN a 1. LF v Praze.

HSET diferencuje dva aspekty řeči, řečově-lingvistickou složku a řečově-pragmatické kompetence. Umožňuje hlubší a podrobnější analýzu dětské řeči. Je vhodné vzhledem k délce testu věnovat pozornost navázání kontaktu s dítětem a udržení jeho motivace.

Test obsahuje několik různě zaměřených subtestů:

1. Větná struktura:
  - porozumění gramatickým strukturám
  - napodobení gramatických struktur
2. Morfologická struktura:
  - tvoření jednotného a množného čísla
  - tvoření odvozených morfémů
  - odvozování přídavných jmen
3. Větný význam:
  - oprava významově nesprávných vět
  - tvorba vět
4. Slovní význam:
  - hledání slov
  - klasifikace pojmů
5. Interakční význam:
  - flexibilita pojmenování
  - spojování verbálních a neverbálních informací
  - kódování a dekodování záměrů
6. Interakční úroveň
  - zapamatování a reprodukce textu. (Vágnerová, 2001)

Při podezření na vývojovou dysfázii je nutné se v rámci logopedické diagnostiky u dítěte cíleně zaměřit na určité oblasti, kde se předpokládají deficity:

- **vyšetření motorických funkcí**, a to celkové motoriky, koordinace pohybů končetin, tak i jemné motoriky, motoriky mluvidel, koordinace pohybu mluvidel a vyšetření mimické psychomotoriky;
- **vyšetření laterality** – vyšetřuje se standardním testem laterality dle Žlaba (1970);
- **vyšetření orientace v prostoru a čase** – je narušena pravolevá orientace a také chápání prostorových a časových vztahů;
- **vyšetření zrakové** – užívají se různé testové metody zaměřené na stav zrakové percepce, zkoušky verbální a neverbální inteligence;

- **vyšetření sluchové percepce** – užívají se standardní testy, které hodnotí fonemický sluch, sluchovou diferenciaci, analýzu i syntézu;
- **vyšetření řečové produkce** - prostřednictvím standardizovaných a nestandardizovaných metod a postupů nebo snímáním volné řečové produkce ;
- **vyšetření vnímání a porozumění řeči** – porucha řeči má charakter systémový a postihuje v různé míře percepční i expresivní oblasti řeči ve všech jazykových rovinách ;
- **vyšetření grafomotoriky** (hlavně kresby) – kresba dětí s dysfázií je velmi typická a představuje jeden ze základních prvků diagnostiky, následně pak i terapie;
- **vyšetření paměti** – krátkodobé paměti, aktivity a koncentrace pozornosti; děti s dysfázií nezvládají opakování delších slov, nedodržují slovosled vět, nenaučí se jednoduchou říkanku, nedokáží napodobit rytmickou řadu, neumí nakreslit jednoduchý obrázek podle vzoru, nepamatují si pořadí činností, nedokáží si zapamatovat stále se opakující pohyb; co se týká pozornosti, zde dochází k výkyvům koncentrace pozornosti, což je pro dysfatické děti typické;
- **čtení, psaní a počítání** – vždy opožděný nástup rozvoje symbolických funkcí. (Kejklíčková, 2016)

#### Příklady dalších testů sledujících rozvoj jednotlivých oblastí

##### **Vyšetření motoriky**

Pro stanovení diagnózy při komplexním vyšetření si musíme všimnout i celkového motorického projevu ve smyslu pohybové aktivity nebo pasivity, koordinace pohybu horních i dolních končetin, mimických projevů.

Z hlediska klinického logopeda je důležité nejen vyšetření motoriky mluvidel, ale i vyšetření celkové motoriky. Její úroveň významně souvisí s motorikou řečových orgánů. V naší klinické praxi se pro vyšetření hrubé motoriky nejčastěji užívá *Ozeretzkého test* (1931). Test zjišťuje úroveň koordinace horních a dolních končetin, zahrnutý jsou i úkoly na pravolevou orientaci. Jednotlivé položky testu mohou sloužit jako zdroj inspirace pro výběr cvičení v terapii. Šest základních úloh je určeno pro každou věkovou skupinu:

1. statická koordinace celého těla (např. výdrž v některé poloze bez držení);

2. dynamická koordinace horních končetin (např. cílený pohyb rukou-hod míčkem);
3. dynamická koordinace celého těla (např. přeskoky a poskoky);
4. rychlost motoriky rukou (např. přemísťování a sbírání mincí);
5. rychlost a preciznost při současné realizaci dvou pohybů (např. dát zápalky do krabičky);
6. preciznost izolovaných pohybů (např. úder kladivem).

Výrazné obtíže mohou mít děti s vývojovou dysfázií, mentální retardací a DMO, naopak děti s opožděným vývojem řeči v důsledku sluchové poruchy většinou koordinační obtíže nemají.

Také u dysfatických dětí jsou časté poruchy motoriky mluvidel (nepřesný nebo nedostatečný bývá pohyb jazyka, tváří, rtů apod.) Děti nedokážou často napodobit ani jednoduché pohyby či grimasy. Více než vlastní pohyb určité části je narušena právě koordinace pohybu mluvidel. Střídání antagonistických pohybů dělá největší potíže. Jednotlivé pohyby jsou zřetelně izolované, postrádají plynulost, nenavazují na sebe. Vážně téměř vždy elevace jazyka – dítě nedovede realizovat hlásky, k jejichž vyslovení je potřeba přesného cíleného pohybu. Po vykonání jednoho pohybu dítě těžce přechází k pohybu druhému a ulpívá na pohybu předchozím. Dítě nedokáže sešpulit rty a pak se usmát apod. To se pak v artikulaci projeví tak, že nedovede plynule opakovat sledy slabik ani předcházet z jedné hlásky na druhou. Tak vznikají nesprávné artikulační stereotypy, které se velmi těžko přeměňují v pohyby správné. (Škodová, Jedlička, 2007)

Pro vyšetření jemné motoriky v naší klinické praxi se běžně používá *Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta*. Tento test zjišťuje přesnost pohybu jednotlivých částí obličeje u dětí ve věku 4-16let. Poskytuje možnost určení stupně motorického opoždění. Administrace testu je časově nenáročná a jednoduchá. Instrukce jsou seřazené od nejjednodušších až po velmi náročné. Nejprve je logoped předvede před zrcadlem a vyšetřovaná osoba je má poté napodobit. Je nutné se vždy ujistit, že vyšetřovaný instrukci rozumí. (Škodová, Jedlička, 2007)

V praxi se také používá Míkův *Orientační test dynamické praxe* (1982). Jedná se o screeningový test, který je zaměřen na identifikaci dětí s motorickým či komplexním

opoždění. Test se skládá z 8 úkolů, které jsou orientované na pohyby rukou, nohou a jazyka. Dítě napodobuje pohyby, které mu předvádí vyšetřující. Tento postup lze použít u dětí batolecího věku až raného školního věku. (Vágnerová, 2001)

### **Vyšetření laterality**

V české klinické praxi je v současné době nejvíce užívána *Zkouška laterality* autorů Matějčka, Žlaba (1972, 2000). Zkouška se zaměřuje na hodnocení laterality horních a dolních končetin, očí a uší. Pro hodnocení laterality horních končetin slouží 12 položek, k posouzení laterality nohou jsou určeny 4 položky, pro zjištění laterality očí jsou určeny 2 položky a 1 položka je vymezena pro určení dominantního ucha. Testový materiál tvoří záznamový arch a krabice s nejrůznějšími pomůckami. Testovat můžeme děti již v předškolním věku. (Vágnerová, 2001)

### **Vyšetření zrakové**

Součástí testových metod je i zjišťování stavu zrakové percepce. Bývá součástí různých kresebných a neverbálních zkoušek inteligence. V klinické logopedii můžeme použít například *Vývojový test zrakového vnímání* (Frostigová, 1972). Test je zaměřen na vizuální percepci, senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost. Využít se dá u dětí ve věku od 4 do 8 let, u dětí s těžším postižením i v pozdějším věku. Test má pět subtestů:

1. **Vizuomotorická koordinace.** K úspěšnému zvládnutí úkolu je potřeba, aby dítě mělo dobré zrakové vnímání, senzomotorickou koordinaci a jemnou motoriku. V tomto subtestu má dítě s vývojovou dysfázií výrazné obtíže.
2. **Diferenciace figura-pozadí.** Pro úspěšné zvládnutí tohoto subtestu a pro pozdější výuku čtení a psaní je důležitá zralost zrakové analýzy a syntézy. Jestliže dítě s vývojovou dysfázií nerozliší figuru od pozadí, potom nedokáže k rozvoji řeči využít dějový obrázek, nedokáže obkreslit obrázek, neorientuje se v obrázkové knížce atd. Později se objevují potíže v osvojování si čtení a psaní.
3. **Konstantnost tvaru.** Zjišťuje se schopnost, zda dítě dokáže diferencovat určitý podnět, i když jej vidí v různých souvislostech. U dítěte s vývojovou dysfázií bývají přítomné obtíže s rozlišováním tvarů a barev. Později má potíže s osvojováním, realizací tvarů a velikostí písmen při psaní. Dítě s vývojovou

dysfázií také dlouho nedovede rozeznat a pojmenovat barvy. Často volí při kreslení nenápadné barvy např. hnědou, šedou, modrou. Mají problémy s napodobením hotového vzoru.

4. **Poloha v prostoru.** Dítě má být schopné poznat běžný obrázek, přestože je převrácený či otočený. I když některé děti kreslí obrázek „vzhůru nohama“, tak takto otočený obrázek nebo část stavebnice nepoznají a nedovedou jej správně umístit.
5. **Prostorové vztahy.** Schopnost přesného vnímání polohy v prostoru závisí na zralosti centrální nervové soustavy a vypovídá i o jejím stavu. Je narušené vnímání grafického zobrazení. Děti s vývojovou dysfázií je dezorientováno ve volném prostoru, třeba v pohybových hrách, kde zaměňuje nebo ztrácí směr, neumí se včas vyhnout překážce apod. Také nedovedou využít rytmus kroků, nebo zaměňují pohyb vpřed a vzad. (Škodová, Jedlička, 2007)

Jedna z metod, která hodnotí úroveň zrakové percepce je *Edfeldtův reverzní test*, který vyšel v české úpravě M. Malotínové roku 1968. Testem lze zjistit, jaká je úroveň zrakového vnímání dítěte nebo schopnost diferencovat převrácené a otočené tvary. Také rozlišovat polohu nahoře-dole, vpravo-vlevo a drobné tvarové rozdíly detailů obrazce. Test obsahuje testovací sešit s dvojicemi různých obrazců. Úkolem je označit dvojice obrazců, které jsou nějakým způsobem odlišné. Test je možné použít individuálně i skupinově. Vhodnější je individuální administrace. Test je určen pro děti od 5 do 8 let. (Vágnerová, 2001)

K dalším testovým metodám, které se používají, je *Test zrakového vnímání od Lenky Felcmanové*. Test je zaměřen na zhodnocení zrakového vnímání pro děti předškolního věku a pro děti na počátku školní docházky. Test je sestaven ze šesti subtestů, z nichž každý je zaměřen na některou ze složek vizuální percepce. Subtest 1 je zaměřený na rozlišování statických inverzních figur. Dítě má za úkol vyhledat obrazec, který se liší od ostatních otočením podle horizontální nebo vertikální osy. Subtest 2 zahrnuje tři položky zaměřené na zrakovou analýzu a syntézu. Dítě z nabídky vybírá obrazce, které svým tvarem odpovídají zobrazenému rozstříhanému obrazci. Subtest 3 hodnotí vnímání konstantnosti tvaru. Obsahuje celkem 11 položek. Dítě má za úkol v uvedených obrazcích identifikovat čtverec. Subtest 4 se zaměřuje na rozlišení figury

a pozadí. Úkolem dítěte je vyhledat na pozadí geometrické tvary. Subtest 5 obsahuje úlohy zaměřené na zhodnocení vizuomotorické koordinace a rozlišení figury a pozadí. Dítě má za úkol ve třech úlohách obtáhnout kontury geometrických tvarů, které se navzájem prolínají. Subtest 6 je zaměřen na vizuomotorickou koordinaci. Dítě má za úkol obkreslit obrazec podle uvedeného vzoru. Z testů 3, 4, 5 a 6 je možné též orientačně posoudit úroveň grafomotoriky. Test neobsahuje položky pro zhodnocení zrakové paměti, jelikož hromadná administrace této úlohy se v rámci pilotáže ukázala být obtížná a pravděpodobně by nebylo možné všem dětem zajistit stejné výchozí podmínky při expozici podnětového materiálu.

### **Vyšetření sluchové percepce**

U dětí s vývojovou dysfázií je typické narušení akusticko-verbálních procesů. Objevují se obtíže u percepce, zpracování slovních podnětů a jejich uchování v paměti a vybavování včetně paměťového učení.

K testovým metodám, které zjišťují úroveň sluchové percepce, patří například *Zkouška sluchové analýzy a syntézy* (Matějček, 1987), *Zkouška sluchové diferenciac*e (Wepman, Matějček, 1987) nebo *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* (Škodová a kol., 1995)

Standardizovaným testem *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* se vyšetřuje sluchové rozlišování hlásek zvukově podobných (fonemický sluch) a slov zvukově podobných, ale významově odlišných. Test je lehce dostupný a nevyžaduje žádné specifické podmínky. Je použitelný u dětí s vývojovými poruchami řeči, ale i u běžné dyslalie ke zhodnocení zralosti sluchového vnímání před začátkem úpravy artikulace.

*Zkoušku sluchové diferenciac*e lze použít u dětí mladšího školního věku, kdy dítě má za úkol rozlišit dvě bezsmyslné slabiky a zhodnotit, zda jsou či nejsou stejné.

Ve *Zkoušce sluchové analýzy a syntézy* by mělo dítě předříkávaná slova se stoupající obtížností rozložit na hlásky, a pak z odděleně vyslovovaných hlásek složit celé slovo. (Škodová, Jedlička, 2007)

## **Vyšetření řečové produkce**

Vyšetření řečové produkce můžeme provést buď prostřednictvím standardizovaných a nestandardizovaných metod a postupů, nebo prostřednictvím snímání volné řečové produkce.

Při vyšetření řeči a řečové produkce u dítěte je potřeba jej motivovat k vlastnímu mluvnímu projevu a sledovat přitom úroveň jednotlivých jazykových rovin. V lexikálně-sémantické rovině hodnotíme především aktivní a pasivní slovní zásobu. V rámci vyšetření foneticko-fonologické rovině sledujeme schopnost fonematické diferenciace a realizaci fonémů při artikulaci. Morfologicko-syntaktickou rovinu hodnotíme na základě porozumění slovním spojením a větám, porozumění otázek, instrukcí a schopnosti opakování věty. Sledujeme také schopnost porozumět gramatickým strukturám a uplatňování gramatických pravidel mluvené expresivní řeči. V pragmatické rovině hodnotíme schopnost dítěte vést dialog a vyprávět příběhy. (Lechta, 2003)

V rámci diagnostiky vývojové dysfázie můžeme k vyšetřování použít například tyto testy:

*Žlabova zkouška jazykového citu.* Tato zkouška slouží ke zjištění gramatické správnosti řeči. Je tvořena pěti subtesty, které se zaměřují na jednotlivé aspekty morfologie (určování rodu podstatných jmen, slootovorné morfémy, shody v rodu, čísle a pádu, časování sloves a určování kořene slova). Určena je pro děti ve věku od 6 do 10 let. (Lechta, 2003)

*Opakování vět podle Grimmové.* Soubor deseti vět, které jsou seřazené podle narůstající gramatické náročnosti. Autorka předpokládá, že schopnost opakovat věty je možná prostřednictvím jejich „přetavení“ přes vlastní gramatický systém a nejde tedy o pouhé mechanické opakování. Děti na konci předškolního věku (6-7 let) by měly tyto úkoly zvládat přesně a kvalitně. (Lechta, 2003)

*Obrázkově-slovníková zkouška.* Tuto slovníkovou zkoušku vytvořil O. Kondáš (1972). Zkouška slouží k hodnocení kvality pasivní slovní zásoby (znalostí názvů určitých konkrétních objektů, situací). Test obsahuje 30 barevných obrázků, na kterých



jsou zachyceny různé předměty, činnosti, zvířata, které má pak dítě za úkol pojmenovat. Je vhodný pro děti ve věku od 5 do 7 let. (Vágnerová, 2001)

*Heidelberský test řečového vývoje (HSET)*. Tento test je již popsán výše v této kapitole.

### **Vyšetření grafomotoriky**

Základem pro rozvíjení a osvojování si psaní, vývoje kresby a práce s tužkou a papírem jsou grafomotorické schopnosti. U dysfatických dětí se často můžeme setkat se špatným držením tužky. Děti nejsou schopny postavit prsty do funkční opozice, což znemožňuje ovládání tužky a způsobuje problémy v osvojení si kreslení a později i psaní (Mikulajová, 1995)

Kresba dětí s vývojovou dysfázií je typická a nápadná. Ve většině kreseb vidíme deformace tvarů, nesprávné zobrazení přímek, křivek a úhlů. Čáry nejsou přesně napojené a jsou slabé, roztřesené, nedotažené nebo přetažené. Obrázky mají špatné proporce, objevují se rotace obrázků, apod. Nápadné bývá i rozložení částí obrázku na papíře a velká část papíru je nevyužitá. Kresba je jedním ze základních prvků diagnostiky i terapie u dysfatických dětí. (Škodová, Jedlička, 2007)

K dispozici jsou standardizované testy pro děti od 5 let. Kresba postavy v úpravě Šturmy a Vágnerové (1982) a Matějčkův Test obkreslování. *Test obkreslování* je složen z 12 dvoj- a trojrozměrných geometrických obrazců s narůstající obtížností, jež má dítě nakreslit dle předlohy. Při testu se hodnotí percepčně-motorická realizace kresby – věrnost tvaru předloze, vzájemné rozložení částí obrazce a kvalita čar. *Kresba postavy* poskytuje informace o duševním stavu dítěte ve třech rovinách:

1. odráží úroveň zrakové percepce, paměti, představivosti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace, ale i integraci těchto funkcí;
2. ukazuje dosaženou úroveň vývoje intelektových schopností;
3. zobrazují se do ní některé osobnostní charakteristiky jedince. (Lechta, 2003)

### **Vyšetření paměti**

Děti s vývojovou dysfázií mají často poruchu krátkodobé paměti. Mají problémy se zapamatováním základní instrukce, nezvládnou zopakovat delší slova, ve větě

nedodržují slovosled a počet slov. Jednoduchá říkanka jim dělá velké problémy, také se jim nedaří nakreslit obrázek podle hotového vzoru. Nepamatují si pořadí činností a také mají problém zapamatovat si stále se opakující pohyb.

Při vyšetření se snažíme zjistit, jaká je celková úroveň pozornosti. Všímáme si schopnosti adaptace na nové podněty. Také se zaměřujeme na vytrvalost a koncentraci pozornosti. Problémy týkající se koncentrace pozornosti jsou typické u dysfatických dětí a dají se zjišťovat orientačně i standardními testy. (Škodová, Jedlička, 2007)

### **3.5 Prognóza vývojové dysfázie**

Nelze odhadnout dopředu, jak rychle se bude vývoj řeči posouvat a do jaké míry se podaří dítěti osvojit si potřebné komunikační schopnosti. Záleží na celé řadě okolností, z nichž některé ovlivnit můžeme, ale některé ne. Krátkodobé cíle a jednotlivé kroky ve vývoji odhadnout lze, ale kdy a jak kvalitně bude dítě jednou mluvit odhadnout nelze.

Většina dětí se při dostatečné logopedické péči a vytrvalé snaze rodiny mluvit naučí, chodí do běžných škol a může být i úspěšná. Malé nedostatky, které se projevují jako dyslexie nebo jiná „dysporucha“ často s postupující zralostí nervového systému během výuky postupně vymizí. I výslovnost lze postupně zlepšit cvičením.

Jsou-li nedostatky ve vývoji řeči závažnější, bývá řešením běžná základní škola s pomocí asistenta nebo základní škola logopedická pro žáky s vadami řeči, kde stimulace vývoje řeči i další nácvik plynule pokračují. Řešením v nejzávažnějších případech je speciální mikrotřída, kde je možné s každým dítětem pracovat tak, jak potřebuje. (Kutálková, 2011)

### **3.6 Zásady pro komunikaci s dětmi s vývojovou dysfázií**

Pro komunikaci s dětmi s diagnózou vývojová dysfázie je klíčovým bodem pochopení podstaty jejich komunikačních obtíží. Zásady pro komunikaci s dětmi s vývojovou dysfázií je možné shrnout do několika bodů, ale výčet těchto zásad není konečný, neboť tyto děti vyžadují specifický přístup, který vychází z jejich individuálních zvláštností.

Při komunikaci s dětmi s vývojovou dysfázií vždy musíme být trpěliví a zvýšeně empatičtí.

- V případě nesrozumitelnosti řeči dítěte s vývojovou dysfázií pro okolí je vhodné používat přechodně či trvale pro zprostředkování významu sdělení systémy alternativní a augmentativní komunikace. Dítěti s vývojovou dysfázií dáváme možnost prezentovat své znalosti nejen verbálně. Jelikož děti s vývojovou dysfázií mají obtíže ve foneticko-fonologické rovině, je pro ně vhodná výuková metoda globální metoda čtení.
- Tolerujeme obtíže při čtení (chybí zpětná sluchová vazba), rovněž i obtíže v porozumění čtenému.
- Narušenou schopnost řazení slabik do slov se pokoušíme eliminovat oporou o čtený text, případně o grafické znázornění obsahu sdělení.
- Ve výuce u dětí s vývojovou dysfázií se snažíme zvyšovat koncentraci pozornosti dítěte motivací a atraktivností úkolů.
- Krátkodobou paměť a aktivní slovní zásobu se snažíme rozvíjet formou her a herních činností.
- Sníženou schopnost či neschopnost dysfatického dítěte udržet dějovou linii, rovněž i potíže v časoprostorové orientaci se snažíme zmírnit využitím časových schémat, procesuálních schémat, vizualizovaných denních rozvrhů, graficky znázorněného dějového rámce (např. pohádky, příběhu), lze použít také obrázkové encyklopedie, komiksy.
- Snažíme se systematicky rozvíjet hmat, jemnou motoriku a kresbu.
- Rozvíjíme i smysl pro rytmus například využitím prvků muzikoterapie, v rámci HV, ČJ.
- Pro zlepšení orientace dítěte v textu zvýrazňujeme klíčová slova nebo je doplňujeme obrázky, symboly.
- Snažíme se, aby byl v maximální možné míře podpořen proces porozumění sdělení ze strany dysfatického dítěte.
- Vždy respektujeme individuální komunikační nároky dětí, rovněž i jejich komunikační tempo a průběh logopedické intervence. (Bendová, 2011)

### 3.7 Logopedická intervence u dětí s vývojovou dysfázií

Terapie u dětí s vývojovou dysfázií by měla být realizována tak, aby plně rozvíjela všechny složky osobnosti a neměl by být vyvíjen tlak na rozvoj mluvního projevu. Měla by také probíhat v souladu s individuálním a multisenzoriálním přístupem k dítěti.

Dobré výsledky ukazuje klinická praxe díky mezioborové péči, kdy vedle klinického logopeda intervenuje také fyzioterapeut, ergoterapeut a klinický psycholog. Vhodné jsou i diagnostické pobyty dětí. Během týdenního pobytu je dítě vyšetřeno odborníky (lékaři-ORL, neurolog, foniatr, případně pedopsychiatr), stanoví se diagnóza a rodinní příslušníci se zacvičí, aby terapie s dítětem byla úspěšná. (Kejklíčková, 2016)

Nejdůležitější složkou však zůstává rodinná péče a především spolupráce rodiny s uvedenými odborníky. (Lechta, 2005)

Při individuálních logopedických sezeních, kdy působí klinický logoped, by měly být obsaženy jednotlivé níže uvedené oblasti, které se navzájem prolínají a podílejí se na rozvoji řečového vývoje jeho přirozenou cestou.

Nutné je **posilování paměti, zejména té krátkodobé, a posilování pozornosti**. Cvičení na rozvoj paměti a pozornosti zařazujeme průběžně do všech terapeutických postupů, které slouží k rozvíjení ostatních složek. Výběr záleží na praktických zkušenostech, osobních vlastnostech a schopnostech terapeuta. Konkrétní metody a terapeutické postupy pak přizpůsobujeme individuálním schopnostem a potřebám konkrétního dítěte. Pracovní postupy, kterým se děti při zvládání jednotlivých činností učí, je třeba stále opakovat. Opakování má pro další rozvoj dítěte s vývojovou dysfázií klíčový význam. (Dlouhá, 2017)

Rovněž rozvoj percepce a percepční paměti je nedílnou součástí.

Kladen je i důraz na **rozvoj zrakového vnímání** (např. vyhledávání identických obrázků, vyhledávání tvaru v prostoru, rozlišení jednotlivých tvarů, rozlišování detailů, prostorová orientace aj.). (Škodová, Jedlička, 2007)

**Sluchové vnímání** je vhodné rozvíjet nejdříve pomocí zvuků z okolí a později lze použít specifické zvuky, například hudebních nástrojů (diferenciace a identifikace zvuků, identifikace dvou stejných zvuků, určování vysokého a nízkého tónu, dlouhého

a krátkého tónu atd.). Tato cvičení podporují fonematické vnímání distinktivních rysů hlásek (např. jejich znělost a neznělost), které je u dysfatických dětí výrazně narušeno a které má nezastupitelnou roli v korektní výslovnosti dítěte a jejího zapojování do spontánního řečového projevu u dítěte.

Na rozvoj obsahové stránky řeči (slovní zásoba, syntaxe) a posílení rozumění řeči by měl být zaměřen **rozvoj mluvního projevu**. Je důležité upozornit rodiče i další dospělé v okolí dítěte, že je velmi nevhodné trénovat jen formální stránku řeči, tedy výslovnost. Terapie by se měla především zaměřovat na rozvíjení aktivní i pasivní složky slovní zásoby pomocí vizualizace a se zpětnou kontrolou rozumění. Další cvičení směřují k rozvoji syntaxe a gramatiky řeči přes manipulaci s hračkami. Vizualizace přispívá k nácviku tvoření a rozvíjení řeči ve větách, tvoření dějové posloupnosti apod. Dítě s vývojovou dysfázií často opomíjí některé slovní druhy (nejčastěji přídavná jména, zájmena a předložky), chybí například v tvoření rodu podstatných jmen.

Základ pro terapii dětí s vývojovou dysfázií tvoří individuální logopedická péče. Je nutné začít s terapií co nejdříve, kolem čtvrtého roku dítěte. Je vhodné využití všech známých metodických zásad. Individuální přístup má tyto výhody:

- možnost koncentrace pozornosti;
- navázání vzájemné důvěry;
- vytvoření kladného vztahu s dítětem;
- zajištění větší sociální adaptability a jistoty;
- možnost přizpůsobit postup konkrétnímu jedinci.

U nejmenších dětí se zaměřujeme na rozvoj nejjednodušších řečových elementů a rozvoj motoriky. Je vhodné logopedickou péči doplňovat současně o cvičení motoriky a psychomotoriky. V jednotlivých navazujících sezeních rozšiřujeme slovní zásobu, procvičujeme rozumění řeči, sluchové vnímání, fonematický sluch, motoriku mluvidel. Logopedická cvičení je vhodné doplňovat a prokládat cvičením grafomotoriky. Lze využívat i prvky ergoterapie. (Kejklíčková, 2016)

## **4 Možnosti rozvoje percepčních dovedností u žáků s vývojovou dysfázií**

U dětí a žáků s diagnostikovanou vývojovou dysfázií patří intervence v oblasti zrakové a sluchové percepcce mezi prioritní. Jak již bylo popsáno v teoretické části, kromě těžkostí projevujících se v oblasti řečové, se tento typ narušené komunikační schopnosti promítá i do oblasti zrakového a sluchového vnímání v podobě problémů se zrakovou či sluchovou analýzou a syntézou, diferenciací tvarů a zvuků, rozlišení figury a pozadí, zrakovou nebo sluchovou pamětí.

Pro posílení jednotlivých složek zrakového a sluchového vnímání existuje v současné době řada pomůcek a cvičení. Cílem této empirické části práce je obohatit tuto nabídku o vlastní, vytvořený soubor cvičení určený pro žáky mladšího školního věku, zaměřený na posílení rozvoje jejich percepčních dovedností v oblasti zrakového a sluchového vnímání.

### **4.1 Cíle výzkumného šetření**

**Hlavním cílem** výzkumného šetření realizovaného v rámci zpracovávaného tématu této práce je zjistit efektivitu navrženého vlastního souboru cvičení zaměřeného na rozvoj zrakové a sluchové percepcce u žáků mladšího školního věku s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. V rámci hlavního cíle šetření byly dále stanoveny konkrétnější zaměřené dva dílčí cíle.

#### **Dílčí cíle:**

- Zjistit, zda navržený vlastní soubor cvičení je přínosný v rámci speciálně pedagogické intervence pro rozvoj žáků s vývojovou dysfázií v oblasti zrakového vnímání.
- Zjistit, navržený vlastní soubor cvičení je přínosný v rámci speciálně pedagogické intervence pro rozvoj žáků s vývojovou dysfázií v oblasti sluchového vnímání.

Pro zpracování výzkumné části byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Jednotlivá cvičení byla vybraná a sestavena na základě individuálních potřeb sledovaných žáků. V případě zjištění přínosu tohoto materiálu bude možné ho nabídnout pedagogům, kteří pracují s dětmi s diagnostikovanou vývojovou dysfázií.

**Hlavní výzkumná otázka:**

- Je navržený vlastní soubor cvičení zaměřený na rozvoj zrakové a sluchové percepce přínosný pro žáky s vývojovou dysfázií?

**Dílčí výzkumné otázky:**

- Je navržený vlastní soubor cvičení přínosný v rámci speciálně pedagogické intervence u žáků s vývojovou dysfázií pro rozvoj v oblasti zrakového vnímání?
- Je navržený vlastní soubor cvičení přínosný v rámci speciálně pedagogické intervence u žáků s vývojovou dysfázií pro rozvoj v oblasti sluchového vnímání?
- Projeví se pravidelná práce se žáky s vývojovou dysfázií na rozvoji zrakového a sluchového vnímání?

**4.2 Metody výzkumného šetření**

K výzkumnému šetření byly využity kvalitativní výzkumné metody, aby bylo možné získat potřebné množství informací k vyhodnocení zadaných cílů a zodpovězení výzkumných otázek. Základem kvalitativního šetření byla dlouhodobá práce se sedmi vybranými žáky s vývojovou dysfázií. Nejdříve bylo potřeba získat dostatek informací o žácích a o jejich úrovni percepčního vnímání. Získané informace pak byly shrnuty ve formě kazuistik sledujících každého žáka individuálně. Pro získání údajů potřebných pro účely výzkumného šetření byly použity následující metody – pozorování, kazuistika, analýza dokumentů, testy na zrakové a sluchové vnímání běžně používané ve speciálně pedagogické praxi. Dále byl použit vlastní navržený soubor cvičení zaměřený na rozvoj zrakového a sluchového vnímání.

**Pozorování**

Pozorování je základem jakékoli výzkumné metody. Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Při kvantitativně zaměřeném výzkumu pozorovatel už před začátkem pozorování přesně ví, co a jak bude pozorovat, je to tzv. strukturované pozorování. U kvalitativního výzkumu se používá tzv. nestrukturované pozorování, kde se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy. Kvalitativní pozorování má několik variant, které se liší podle toho, jestli pozorovatel zaznamenává všechny jevy tak, jak se vyskytují (tzv. vzorky událostí). Další variantou jsou terénní zápisky, které se liší tím, že pozorovatel neuskutečňuje

úplný záznam věcí, ale vybírá věci, kterým věnuje pozornost. Při posledním participačním pozorování, které je dlouhodobé, se pozorovatel snaží získat rozsáhlou a hlubokou znalost zkoumané reality. (Gavora, 2000)

Pozorování v rámci tohoto výzkumného šetření bylo realizováno od září 2017 do února 2018. V rámci pozorování byl zaznamenáván průběh práce s žáky, chování žáků při plnění úkolů a výsledky žáků v jednotlivých úkolech. Výsledky pozorování byly zapisovány formou poznámek do záznamového archu (viz příloha č. 1, 2 - příklad záznamového archu sledujícího zvlášť cvičení na zrakové a na sluchové vnímání).

### **Kazuistika**

Součástí využitých metod je i kazuistika, která poskytuje uceleně základní informace o sledovaných žácích. Tyto informace byly využity k uskutečnění systematické práce zaměřené na rozvoj percepčního vnímání. Informace pro vytvoření kazuistik byly získány z několika zdrojů. Důležitým zdrojem byla výše uvedená analýza dokumentů, v tomto případě zejména lékařských zpráv a zpráv dalších odborníků, kteří se sledovaným žákem pracovali.

### **Testy na sluchové vnímání**

Pro ověření přínosu vlastního souboru cvičení zaměřeného na rozvoj sluchového vnímání byly v září 2017 před začátkem výzkumného šetření a v únoru 2018 po ukončení aplikace navrženého souboru cvičení u sledovaných žáků použity dva nejčastěji používané testy na sluchovou percepci, a to test na sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu.

**Zkouška sluchové diferenciaci (W-M) Wepman – Matějček** obsahuje dvacet párů nesmyslných slov. Slova jsou buď shodná, nebo rozdílná. Žákům dvojice slov čteme a žák má za úkol určit jejich rozdílnost či nerozdílnost. Slova předcítáme tak, aby žák neviděl examinátorovi na ústa. Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně, ale nijak zvlášť nezdůrazňujeme. Mezi slovy ve dvojici je pauza asi 1 sekunda. Zkouška se představuje jako hra na mluvení cizí řeči. Nejdříve provedeme nácvik na třech párech cvičných slov. Za správnou odpověď získává žák jeden bod, za chybnou odpověď nula bodů. Během testování žáka na chyby neupozorňujeme a ani je neopravujeme. (viz příloha č. 3)



**Zkouška sluchové analýzy a syntézy** má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a slova z hlásek skládat. Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předříkáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na nácvičných slovech „má“ a „pes“. Řekneme „má“ a dítě má slovo říci po hláskách „m-á“, řekneme „pes“ a dítě má říci „p-e-s“. Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Podaří-li se mu slovo rozložit na druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme. Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova za sebou. Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „m-á“ (dítě má říci „má“) a „p-e-s“ (dítě má říci „pes“). Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy. (viz příloha č. 4)

### **Test na zrakové vnímání**

Na ověření přínosu vlastního souboru cvičení zaměřeného na rozvoj zrakového vnímání byl použit pouze jeden test, neboť je rozsáhlejší a časově náročnější.

**Test zrakového vnímání Felcmanové** se zaměřuje na zhodnocení úrovně zrakového vnímání. Je určen pro děti předškolního věku a pro děti na počátku školní docházky. Test je sestaven ze šesti subtestů, z nichž každý se zaměřuje na některou ze složek vizuální percepce- zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu, vnímání konstantnosti tvaru, rozlišení vizuální figury a pozadí a vizuomotorickou koordinaci. Test byl hodnocen pomocí percentilových grafů, dle kterých zjistíme, do jakého pásma spadá výkon žáka. Maximální bodový zisk v celém testu je 48 bodů. Dle příručky Testu zrakového vnímání byly připraveny testy, záznamové listy a pastelky předepsaných barev (ukázka testu v příloze č. 5). Test je více popsán na s. 33. (Felcmanová, 2013)

**Tabulka č. 1 : Návrh vlastního souboru cvičení zaměřeného na rozvoj sluchové a zrakové percepce.**

Časové období	Cíl programu	Rozvíjená oblast	Popis cvičení
1. měsíc	zrakové vnímání	zraková analýza	složit puzzle/obrázek

<b>Časové období</b>	<b>Cíl programu</b>	<b>Rozvíjená oblast</b>	<b>Popis cvičení</b>
		a syntéza	ze 2 - 4 částí
		zraková diferenciaci	vyhledat 2 stejné obrázky (pexeso)
	sluchové vnímání	sluchová diferenciaci	poznat zvuky z okolí
		vnímání a reprodukce rytmu	opakovat počet tlesknutí, karty Logico Piccolo – srovnat počet slabik se slovem
1. měsíc	zrakové vnímání	zraková analýza a syntéza	složit obrázek z 5 - 6 dílů
		zraková diferenciaci	vyhledat 2 shodné obrázky
		rozlišování figury a pozadí	vyhledat obrazce na pozadí
	sluchové vnímání	sluchová diferenciaci	poznat přirozené zvuky (PC programy)
		sluchová paměť	zopakovat 3 nesouvisející slova
		identifikace zvuků	poznat zvuky z běžného života
		vnímání a reprodukce rytmu	opakovat rytmus s využitím hudebních nástrojů

<b>Časové období</b>	<b>Cíl programu</b>	<b>Rozvíjená oblast</b>	<b>Popis cvičení</b>
2. měsíc	zrakové vnímání	zraková analýza a syntéza	složit obrázek z několika částí na předlohu 10-15 dílů
		zraková diferenciac	vyhledat 1 odlišný obrázek
		rozlišování figury a pozadí	vyhledání obrázků na pozadí
	sluchové vnímání	sluchová diferenciac	vyhledat domluvené slovo, slabiku, písmeno
		sluchová paměť	opakovat rýmy, písň, básně, rozpočítadla
		identifikace zvuků	lokalizování a hledání zvuku
		vnímání a reprodukce rytmu	vytleskávání a vytukávání rytmu písničky
3. měsíc	zrakové vnímání	zraková analýza a syntéza	složit obrázek z několika částí bez předlohy
		zraková diferenciac	vyhledat 1 odlišný obrázek
		rozlišování figury a pozadí	vyhledat písmena na pozadí
		zraková paměť	zapamatovat si 3-5

Časové období	Cíl programu	Rozvíjená oblast	Popis cvičení
			předmětů
	sluchové vnímání	sluchová diferenciac	rýmování slov
		sluchová paměť	hra“ Balím si batoh a jedu na dovolenou...”
		identifikace zvuků	poznat píseň podle melodie
		vnímání a reprodukce rytmu	určit rytmus a délku samohlásek
4. měsíc	zrakové vnímání	zraková analýza a syntéza	doplnit chybějící díly do obrázku
		zraková diferenciac	vyhledat rozdíly na obrázcích
		rozlišování figury a pozadí	čtení slov rozstříhaných na části
		zraková paměť	zapamatovat si pořadí předmětů a obrázků pexesa
	sluchové vnímání	sluchová diferenciac	rýmování s květinami
		sluchová paměť	po poslechu pohádky odpovědět na otázky a příběh převyprávět
		identifikace zvuků	po poslechu pohádky namalovat obrázek

Časové období	Cíl programu	Rozvíjená oblast	Popis cvičení
			a převyprávět děj
		vnímání a reprodukce rytmu	zápis rytmu
5. měsíc	zrakové vnímání	zraková analýza a syntéza	opakování a procvičování
		zraková diferenciac	opakování a procvičování
		rozlišování figury a pozadí	opakování a procvičování
		zraková paměť	opakování a procvičování
	sluchové vnímání	sluchová diferenciac	opakování a procvičování
		sluchová paměť	opakování a procvičování
		identifikace zvuků	opakování a procvičování
		vnímání a reprodukce rytmu	opakování a procvičování

Tabulka č. 1 obsahuje stručný přehled cvičení a oblastí, na která jsou cvičení zaměřena, s celkovým časovým rozvržením tohoto navrženého souboru cvičení na 6 měsíců.

Realizace výzkumného šetření byla rozdělena do několika etap, které byly následující:

### Časový harmonogram

srpen 2017

příprava materiálů pro navržení vlastního souboru cvičení

září 2017

testování žáků před aplikací vlastního souboru cvičení

září 2017- únor 2018	uskutečnění výzkumného šetření – aplikace vlastního souboru cvičení
únor 2018	testování po aplikaci vlastního souboru cvičení
březen 2018 – duben 2018	zpracování získaných údajů
květen 2018	závěry výzkumného šetření

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Vlastní výzkum probíhal na vybrané základní škole ve Středočeském kraji. Tuto školu tvoří hlavní budova a odloučené pracoviště. V hlavní budově se nachází základní škola, základní škola speciální, logopedická třída, odborné učiliště, školní družina a speciálně pedagogické centrum. Na odloučeném pracovišti se nachází praktická škola jednoletá a dvouletá, MŠ a ZŠ při Dětské odborné léčebně.

Logopedická třída je určena pro žáky prvního stupně základní školy s těžkými vadami řeči (dg. vývojová dysfázie, balbuties, mutismus). Jsou vzděláváni podle rámcového vzdělávacího programu běžné základní školy (1. až 5. ročník). Nejpozději po ukončení prvního stupně se žáci vrací do běžných základních škol. V rámci vzdělávacího plánu jsou zařazeny předměty speciálně pedagogické péče - komunikační dovednosti. Cílem je co nejvyšší míra kompenzace potíží, zlepšení komunikačních schopností a bezproblémový přechod na druhý stupeň základních škol.

Logopedická třída má celkem 14 dětí (1. - 5. ročník). V 1. ročníku jsou tři žáci, v 2. ročníku čtyři žáci, ve 3. ročníku tři žáci, ve 4. ročníku dva žáci a v 5. ročníku dva žáci. Do výzkumu byli vybráni žáci 2. - 3. ročníku, celkem 7 žáků. Jednalo se o žáky, kteří mají diagnostikovanou vývojovou dysfázii. S rodiči žáků byl sepsán souhlas s realizací výzkumu. Z důvodu ochrany osobních údajů žáků a jejich rodin, nejsou v kazuistice uvedena skutečná jména žáků. Věkové rozmezí žáků je 7 – 9 let.

## **Kazuistika č. 1**

**Jméno: Aleš**

**Měsíc a rok narození: březen 2009**

**Věk: 9 let**

### **Třída: 3. třída logopedická**

*Diagnóza:* Vývojová dysfázie, výrazné oslabení v oblastech sluchové percepce. Z rodinné anamnézy bylo zjištěno, že chlapec je od dvou let v pěstounské péči babičky. Ze strany otce se vyskytují značná rizika (pobyt ve vězení, abúzus alkoholu). Rizikovost je možná i ze strany matky (abúzus alkoholu, psychiatrická zátěž). Chlapec do dvou let vyrůstal v rizikovém a nepodnětném prostředí s projevy sociální až patologické zátěže.

Z osobní anamnézy bylo zjištěno, že chlapec pochází z prvního těhotenství matky, které bylo rizikové (těhotenská cukrovka, vysoký tlak, stresy způsobené partnerskými neshodami). Porod byl fyziologický a v termínu. Motorický vývoj probíhal v normě, chodit začala v jedenácti měsících. Chlapec je v péči nefrologie, má pouze jednu ledvinu.

*Současná úroveň komunikačních schopností:* U chlapce je pozorovatelné nízké sociální chování a taktéž nízká úroveň řeči a vyjadřování. Aleš je velice klidný a tichý. Svými vrstevníky se spíše vyhýbá. Řeč chlapce je obtížně srozumitelná. Všechny jazykové roviny jsou narušené. Oslaben je i fonematický sluch i zrakové vnímání. Chlapec má malou slovní zásobu. Odpovídá většinou dvouslovnými větami. Velice narušená je výslovnost hlásek. Chlapci je obtížné porozumět. Hlášky nahrazuje jinými.

## **Kazuistika č. 2**

**Jméno: Alexander**

**Měsíc a rok narození: říjen 2008**

**Věk: 9 let**

### **Třída: 3. třída logopedická**

*Diagnóza:* Vývojová dysfázie a oslabení dílčích funkcí, především v oblasti vizuomotorické koordinace, sluchové percepce a jemné motoriky.

*Z rodinné anamnézy* bylo zjištěno, že chlapec vyrůstá v neúplné rodině, rodiče jsou rozvedení. Je realizována střídavá péče. Rodiče jsou vyučení. Má staršího bratra (2000, vývojová dysfázie, ADHD, epilepsie).

*Z osobní anamnézy* bylo zjištěno, že chlapec pochází z druhého těhotenství matky. Těhotenství matky proběhlo bez komplikací, porod proběhl sedm dní po termínu. Chlapec byl od osmého měsíce rehabilitován pomocí Vojtovy metody reflexní lokomoce, rehabilitace probíhala přibližně půl roku. U chlapce převládala chůze po špičkách až do 11 měsíce, samostatná chůze se objevila až v osmnáctém měsíci. Nyní jsou motorické schopnosti na nízké úrovni, má problém například se zapínáním knoflíků. Řečový vývoj se vyvíjel v normě, ale chlapci nebylo při mluveném projevu rozumět.

*Současná úroveň komunikačních schopností:* V současné době je verbální projev spontánní, chlapec tvoří rozvitě věty. Mluvní apetit chlapce je velmi dobrý, chlapec si velmi rád povídá, ale jeho řečovému projevu je velmi špatně rozumět. V řeči se objevují redukce, přesmyčky a komolení slov. Chlapec má tedy obtíže se souhláskovými shluky (čtvrtek, cvrčci...).



### **Kazuistika č. 3**

**Jméno: David**

**Měsíc a rok narození: květen 2009**

**Věk: 9 let**

**Třída: 3. třída logopedická**

*Diagnóza:* Vývojová dysfázie, porucha aktivity a pozornosti (ADHD).

*Z rodinné anamnézy* je zjištěno, že otec chlapce s matkou nežije, matka nyní žije s novým partnerem, se kterým má půlročního syna. Chlapce vychovává matka a její partner. Matka chlapce má středoškolské vzdělání, nyní je na mateřské dovolené.

*Z osobní anamnézy* bylo zjištěno, že těhotenství proběhlo bez obtíží, porod nastal tři dny po termínu bez výraznějších komplikací. Motorický vývoj opožděný. Od 11. měsíců byla s chlapcem cvičena Vojtova metoda, od 15. měsíců pak následovalo cvičení dle Bobath konceptu, které trvalo 9 měsíců. Samostatná chůze byla započata mezi 16. - 17. měsícem věku dítěte. V současné době je stav motoriky na dobré úrovni. Chlapec je obratný, manuálně šikovný a rád si kreslí. Je stále velmi hravý, má zájem o činnosti i kolektiv. Často se vzteká, pokud mu není vyhověno.

*Současná úroveň komunikačních schopností:* Chlapec je komunikativní, občas se u chlapce vyskytnou obtíže ve vyjadřovacích schopnostech, chlapec si obtížně vybavuje pojmy a zaměňuje podobná slova. Porozumění významu běžně užívaných slov je na dobré úrovni. V chlapcově mluvě se vyskytují dysgramatismy, postižena je i oblast ohýbání slov, objevuje se nepřiléhavé užívání předložek. Občas se u chlapce vyskytují obtíže s produkcí delších složitějších slov. Chlapec má oslabené sluchové vnímání, určení počtu hlásek ve slově a vytleskávání zvládá.

## **Kazuistika č. 4**

**Jméno: Jakub**

**Měsíc a rok narození: leden 2008**

**Věk: 9**

### **Třída: 3. třída logopedická**

*Diagnóza:* Vývojová dysfázie s výraznými obtížemi v percepčně motorické oblasti a časoprostorové orientaci, výrazné riziko SPU.

*Z rodinné anamnézy* bylo zjištěno, že chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence - starší sestru. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. V rodině se nevyskytuje žádná vada řeči.

*Z osobní anamnézy* bylo zjištěno, že chlapec je z druhé gravidity. Porod byl fyziologicky a bez komplikací. Chlapec začal lézt okolo osmého měsíce, chodit ve dvanácti měsících. Jakub je od tří let v péči logopeda pro narušený vývoj řeči. První slova začal chlapec říkat okolo devátého měsíce, poté se slovní zásoba přestala rozrůstat a další vývoj pokračoval až ve dvou letech, jednoduché věty začal chlapec používat až od tří let. Pokroky v řeči vzhledem k diagnóze vývojové dysfázie jsou i přes intenzivní logopedickou péči již od raného dětství jen malé.

*Současná úroveň komunikačních schopností:* Chlapec navazuje kontakt bez obtíží, není stydlivý, pokynům rozumí. Během úkolů se objevuje drobný motorický neklid a zvýšená unavitelnost. Výslovnost je dyslalická, při zvýšeném tempu řeči nesrozumitelná. U Jakuba jsou zaznamenávány deficity v percepci, především v oblasti fonemického sluchu. Kratší pokyny chlapec zvládá bez obtíží, delší instrukce je potřeba opakovat a to hlavně z důvodu oslabené pozornosti. Jakub se vyjadřuje v jednoduchých větách, většinou s dobrou gramatickou strukturou. Je oslabena krátkodobá i dlouhodobá verbální paměť.

## **Kazuistika č. 5**

**Jméno: Lukáš**

**Měsíc a rok narození: únor 2010**

**Věk: 8**

### **Třída: 2. třída logopedická**

*Diagnóza:* Vývojová dysfázie projevující se ve všech jazykových rovinách, v expresivní i receptivní složce. Oslabené jsou dále percepční schopnosti (sluchové, zrakové), pravolevá orientace a grafomotorika. Výrazně se projevuje kolísavá koncentrace pozornosti, snadná unavitelnost a snížená frustrační tolerance.

*Z rodinné anamnézy* bylo zjištěno disharmonické rodinné prostředí. Chlapec má dva sourozence – sestry narozené v roce 1998 a 2006. Starší sestra studuje střední školu a byly u ní diagnostikovány specifické poruchy učení. Druhá sestra chodí do druhého ročníku základní školy.

*Z osobní anamnézy* bylo zjištěno, že matka prodělala během těhotenství trombózu, porod byl fyziologicky v termínu. Pro novorozeneckou žloutenku byla chlapci indikována fototerapie v délce tří týdnů. Chlapec začal lézt okolo sedmého měsíce, chodit v jedenácti měsících. Chlapec má zrakovou vadu, zrakovou ztrátu uspokojivě kompenzuje korekce brýlemi. Vzhledem k dysfatickým obtížím byla odložena chlapci docházka. Chlapec začal první slova používat okolo prvního roku, věty až okolo dvou let. Zpočátku se dorozumíval slovy a gesty.

*Současná úroveň komunikačních schopností:* Nyní je chlapec komunikativní. Umí hezky přednášet básničky. Tempo řeči je zrychlené. U chlapce je oslabena spíše expresivní složka řeči, v percepci jsou ale také nesrovnalosti. Oslaben je i fonematický sluch, zrakové vnímání, vizuomotorická koordinace a vizuálně prostorové funkce. Slovní zásoba chlapce odpovídá běžnému průměru, vyskytují se však obtíže ve výbavnosti slov. Ve větách se objevuje redukce slov a jejich záměna.

## **Kazuistika č. 6**

**Jméno: Adéla**

**Měsíc a rok narození: březen 2011**

**Věk: 7**

### **Třída: 2. třída logopedická**

*Diagnóza:* Vývojová dysfázie, vývojové percepční oslabení zrakové a sluchové oblasti, prostorového vnímání, vývojové oslabení koordinace motoriky – artikulace, grafomotorické obtíže.

*Z rodinné anamnézy* je zjištěno, že dívka je z úplné rodiny. Má dva starší sourozence – bratra a sestru. Sestře je šestnáct let a studuje střední odbornou školu, bratrovi je čtrnáct let a chodí do osmé třídy běžné základní školy. Oba sourozenci chodili v předškolním věku na logopedii, obtíže jim činily sykavky. Otec dívky vystudoval střední odborné učiliště, matka má středoškolské vzdělání.

*Z osobní anamnézy* bylo zjištěno, že těhotenství proběhlo bez komplikací, k porodu došlo spontánně týden před termínem. Dívka prodělala novorozeneckou žloutenku. Motorický vývoj probíhal v normě, chodit začala ve dvanácti měsících. Vývoj řeči byl opožděný. Školní docházka je plněna bez odkladu na základní škole logopedické, ale vzhledem k výukovým obtížím došlo k opakování prvního ročníku. První slova se objevila v období před druhým rokem života a věty začala používat až okolo třetího roku.

*Současná úroveň komunikačních schopností:* Dívka je komunikativní, ale pohotovost v odpovědích se zdá být zpomalená. Pojmová výbavnost je slabší, vyskytují se slovní dysgramatismy, větná stavba je chybná. Rozsah slovní zásoby je chudý. Dívka je stále usměvavá a přátelská, nenechá se odradit od komunikace drobnými neúspěchy a nedorozuměními. U dívky se projevují nedostatky ve sluchové percepci v oblasti znělosti, měkčení a sluchové verbální paměti. Obtížně zvládá úkoly spojené s rytmiizací, často chybí v diferenciaci zvukově podobných slov.

## Kazuistika č. 7

**Jméno: Sabina**

**Měsíc a rok narození: červen 2010**

**Věk: 8 let**

**Třída: 2. třída logopedická**

*Diagnóza:* Vývojová dysfázie, specifická porucha učení dysgrafie, dyslexie a dysortografie.

*Z rodinné anamnézy* bylo zjištěno, že dívka žije v neúplné rodině, pouze s matkou. Matka má vysokoškolské vzdělání, otec je vyučen. S otcem se nestýká.

*Z osobní anamnézy* bylo zjištěno, že dívka je z druhé gravidity. Těhotenství proběhlo bez obtíží, porod nastal pět dní po termínu bez výraznějších komplikací. Má starší sestru narozenou v roce 2004 a mladší sestru narozenou v roce 2011. V rodině nebyla diagnostikována narušená komunikační schopnost. Dívka měla mírně opožděný vývoj řeči, její řeč a slovní zásoba byla vždy chudší. Vzhledem k datu narození a nezralosti byla dívce odložena školní docházka.

*Současná úroveň komunikačních schopností:* V současné době se obtíže projevují v tvorbě nadřazených pojmů, horším porozuměním některým pojmům a následně pak i porozuměním zadáním při školní práci. Dívka má slabší poruchu pozornosti a aktivity, která se projevuje výpadky koncentrace pozornosti, oslabenou krátkodobou sluchovou pamětí a jemným psychomotorickým neklidem. Má obtíže v percepčně motorické oblasti, které tvoří podklad pro vznik specifických poruch učení.

### 4.4 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo s dětmi rozdělenými do dvou skupin – první skupina 2. třída (žák č. 1 až 4) a druhá skupina 3. třída (žák č. 5 až 7). Šetření probíhalo jednou týdně v délce 45 minut v období od září 2017 do února 2018.

#### 1. měsíc – cvičení na rozvoj zrakového vnímání

- Zraková analýza a syntéza

Pro rozvoj zrakové analýzy a syntézy byly využity puzzle a jejich obměny – např. rozstříhané obrázky, fotografie. Postupovalo se od vývojově nejsnazších úkolů po nejtěžší, a to takto:

- skládání obrázku ze *dvou, čtyř a více částí bez předlohy*
- skládání obrázku z *několika částí na předlohu*
- skládání obrázku z *několika částí podle předlohy a bez předlohy*
- *doplnění chybějící části v obrázku.*

Skládání obrázků ze dvou částí zvládali všichni žáci naprosto bez problémů. Poté bylo žákům rozdáno více obrázků ze dvou částí a museli tedy sestavit více obrázků než jeden. I když obrázky byly jen ze dvou částí, museli žáci rozlišit, které dílky k sobě patří. Obrázky byly zpočátku jednoduché a žákům dobře známé např. kolo, auto, hruška, domeček a další. Postupně byl zvyšován počet dílků a obtížnost. Žáci měli složit obrázky domácích zvířat, zvířat ze ZOO a obličejů. Žáci bez problémů zvládli na konci měsíce složit 6 obrázků z 12 dílků a puzzle ze 4 dílků. (viz příloha č. 6)

#### • **Zraková diferenciac**

K posilování zrakového rozlišování bylo pracováno s různými pracovními listy na toto téma. Opět bylo dodrženo zásady posloupnosti úkolů od nejjednodušších po nejtěžší takto:

- a) vyhledávání *dvou shodných obrázků*;
- b) vyhledávání *jednoho odlišného obrázku v řadě obrázků*;
- c) vyhledávání *rozdílu ve dvojici obrázků*.

První měsíc v oblasti zrakové diferenciac bylo sledováno rozvíjení zrakového rozlišování vyhledáváním dvou shodných obrázků. Žáci k sobě měli přiřazovat stejné dvojice obrázků z několika dvojic. Bylo použito klasické pexeso a dřevěné pexeso. Ani s tímto cvičením žáci neměli problémy. S jediným problémem, který se objevil, bylo udržení pozornosti žáků. Především u žáka Davida, Lukáše a žákyně Sabiny. (viz příloha č. 7)

### **1. měsíc – cvičení na rozvoj sluchového vnímání**

#### • **Sluchová diferenciac**

Procvičování sluchové diferenciaci bylo první měsíc prováděno formou poznávání zvuků. Byly použity zvuky ze svého okolí (otevírání a zavírání skříněk či zásuvek, škrtání zápalkou, cinkání přístrojů, tekoucí vody, cinkání zvonku, tlučení kladívkem apod.) Také se trénovalo rozlišování zvuků, které vydávají různé materiály (cinkání kovu, šustění mačkaného papíru, cinknutí o plechový hrnek a skleničku). Toto cvičení žáky velmi bavilo a pozornost udrželi i déle než u cvičení zrakového vnímání. Žáci dokázali určit okolní zvuky.

- **Vnímání a reprodukce rytmu**

První měsíc v oblasti procvičování vnímání a reprodukce rytmu byl zaměřen na krátká rytmická cvičení. Žáci měli za úkol zopakovat počet tlesknutí a roztleskat jednoduchá slova na slabiky např. kos, liška, květina atd. Poté si každý žák zkusil vytleskat vlastní jméno. K vytleskávání slov bylo nejdříve použito pracovních listů ze Sluchového vnímání s. 1-4 od autorky Bednářové (např. slova – zajíc, koláče, kolo, parohy) a poté vlastní kartičky s obrázky. (viz příloha č. 8) Také bylo použito karet Logico Piccolo na rozvíjení jazykového citu, kdy žáci vnímají počet slabik a srovnávají je s počtem slabik v dalším slově. (viz příloha č. 9) U tohoto cvičení žáci pracovali bez výrazných problémů. Pouze žák Aleš a žákyně Adélka chybovali při opakování daného rytmu a při vytleskávání některých slov. S rytmiizací vlastního jména neměli žáci problémy. Velice šikovný byl žák David.

## **2. měsíc – cvičení na rozvoj zrakového vnímání**

- **Zraková analýza a syntéza**

Druhý měsíc bylo navázáno na cvičení z minulého měsíce, kdy se žákům bez problémů podařilo dosáhnout toho, že skládali obrázky ze dvou a čtyř částí bez předlohy. Žáci se snažili složit obrázky již z více dílů bez předlohy. Byly opět použity rozstříhané obrázky (viz příloha č. 10). Žáci začali se skládáním obrázků z 5- 6 dílků. Nejprve se žáci podívali na předlohu, kde byly obrázky všech zvířátek. Společně jsme je pojmenovali a o zvířátkách si něco zajímavého řekli. Poté žáci již skládali obrázky bez předlohy. Někteří žáci složili obrázky velmi rychle, ale část měla se skládáním problémy. Žák David se opět soustředil velmi krátkou dobu. Jelikož má žák poruchu pozornosti, dokáže ho rozptýlit i nepatrný podnět. Důležité bylo snažit se o odstranění

podnětů, které by mohly žáka zbytečně rozptylovat, a zároveň mu tím ztěžovat vypracování jednotlivých úkolů. To samé bylo pozorováno u žáka Lukáše.

- **Zraková diferenciac**

V rozvíjení zrakové diferenciac se měli žáci soustředit na vyhledávání dvou shodných obrázků. Žáci použili pracovní listy (viz příloha č. 11) a pracovní listy ze cvičení Zrakového vnímání, optické diferenciac I s. 1-2 od autorky Bednářové a cvičení Zrakového rozlišování s. 1-9 také od autorky Bednářové. Nejdříve bylo žákům vysvětleno, které tvary jsou shodné, a zdůrazněno, že stejný tvar v jiném postavení či otočení (ať již dolno-horním nebo pravo-levém) není shodný. V tomto cvičení už měli žáci velké problémy. Bylo stále podporováno soustředění žáků na práci. Stalo se, že žák byl neklidný, proto jsme raději úkol zkrátali. Bylo dbáno na to, aby žák při práci pracoval systematicky, neodbíhal, koncentroval pozornost na plnění úkolu a práci dokončil. V tomto úkolu vyhledávání rozdílů žáci hodně chybovali. Na této oblasti je tedy potřeba pracovat i nadále.

- **Pozadí a figura**

Novou oblastí v dalším měsíci bylo rozpoznání figury a pozadí. Bylo využito pracovních listů, kde žáci vyhledávali obrazce na pozadí – žáci měli ukázat např. veverku, srdce, králíka, klíč; v druhé variantě sami předměty rozpoznávali a pojmenovávali. (viz příloha č. 12) Všechny obrazce byly žákům známe a žákům se podařilo poznat obrázky na první pokus. Cvičení je velmi bavilo a kromě udržení pozornosti, nebyl velký problém při tomto úkolu. Velice šikovná byla při práci žákyně Adéla.

## **2. měsíc – cvičení na rozvoj sluchového vnímání**

- **Sluchová diferenciac**

V oblasti procvičování sluchové diferenciac se žáci zaměřili na rozpoznávání zvuků. Krátce zopakovali zvuky z minulého měsíce, se kterými žáci neměli žádný problém. A nově bylo využito počítačových programů – poznávání přirozených zvuků např. auto, telefon, hodiny, sirény apod. Poté měli rozpoznat zvuk zvířete např. pes, kočka, kukačka, slepice apod. Většinou zvuky rozpoznali, bylo jen pár zvuků, které bylo nutné zopakovat, aby žáci mohli zvuk dobře rozpoznat např. siréna.



- **Sluchová paměť**

V nové oblasti rozvoji sluchové paměti se nejdříve procvičovali jména žáků. S tímto úkolem nebyl žádný problém. Poté jsme se zaměřili na zopakování tří nesouvisejících slov. Jednalo se o slova např.: 1. panenka, 2. jablko, 3. auto. Počet slov jsme zvyšovaly. Problém byl u žáka Aleše, Alexandra, Jakuba, Lukáše a žákyně Adély, kteří dokázali zopakovat maximálně 3 slova. S ostatními žáky jsme se dostali až na zopakování 5 slov.

- **Identifikace zvuků**

V oblasti identifikaci zvuků bylo použito podobné cvičení jako na sluchovou diferenciaci a to poznávání předmětů podle zvuku. Žáci měli za úkol identifikovat zvuk. Použili jsme zvuky z běžného života: polykání vody, cinkání lžičkou do sklenice, mačkání/trhání/stříhání papíru, zatleskání, zadupání, ťukání na lavici/dveře, cinkání klíči, otáčení listů v knize, chrastění chrastítkem, zahrání na hudební nástroj, pískání, zavírání dveří a další. Tyto úkoly byly pro žáky velice zajímavé. Neměli problém s udržení pozornosti. Ne vždy poznali zvuk na první pokus, ale při zopakování zvuk rozeznali.

- **Vnímání a reprodukce rytmu**

Druhý měsíc byl již procvičován složitější rytmus. Již nebylo použito jen tlesknutí, ale žáci vyzkoušeli i práci s hudebními nástroji – dřevěná dřívka, bubínek a činely. Žákům se cvičení s hudebními nástroji líbilo. S jednoduchými slovy neměli problémy, složitější slova jsem musela víckrát zopakovat. Využili i kartičky s obrázky na určení počtu slabik. Žáci měli vybrat správný počet puntíků podle počtu slabik.(viz příloha č. 13) V opakování daného rytmu se velmi dařilo žákovi Davidovi. S chybami opět pracoval žák Aleš a žák Alexander. Problémy měla i žákyně Adéla.

### **3. měsíc - cvičení na rozvoj zrakového vnímání**

- **Zraková analýza a syntéza**

Skládat obrázky z šesti dílků bez předlohy v měsíci říjnu jen část žáků zvládla bez problémů. Proto jsme se opět věnovali procvičování skládání obrázků z více dílků (5 a 6) bez předlohy. Nově bylo přidáno skládání tvaru či obrázku z několika částí na předlohu. Obrázky byly střídány z důvodu motivace žáků. Žáci byli v tomto cvičení

stále úspěšnější a postupně dokázali složit i obrázky z 10-15 částí na předlohu. (příloha č. 14)

- **Zraková diferenciacie**

Žáci se snažili vyhledat jeden odlišný obrázek v řadě prvků/obrázků. Bylo využito pracovních listů (viz příloha č. 15) a náročnost úkolů se postupně zvyšovala. Žáci opět pracovali i s pracovními listy ze Zrakového vnímání, Optická diferenciacie I, s. 3-14 od autorky Bednářové „Zrakové vnímání, Optická diferenciacie I“ a ze cvičení Shody a rozdílů, s. 1 - 6 od autorky Michalové. Obrázky se lišily nejdříve detailem, později horizontální a na závěr vertikální polohou. Po celou dobu žáci využívali i karty Logico Primo např. Zbystři zrak a soustřeď se! V této oblasti mají žáci velké problémy a je nutné neustále na této oblasti pracovat.

- **Pozadí a figura**

Procvičování v oblasti rozlišování pozadí a figury bylo navázáno na cvičení z minulého měsíce. Použity byly vytvořené pracovní listy zaměřené na vyhledávání obrázků na pozadí (viz příloha č. 16) a pracovní listy od Michalové „Shody a rozdílů“ str. 34-36. V tomto cvičení byla šikovná žákyně Adéla a Sabina. Ostatní žáci zvládli cvičení bez výrazných problémů.

### **3. měsíc – cvičení na rozvoj sluchového vnímání**

- **Sluchová diferenciacie**

Oblasti sluchového rozlišování bylo procvičováno rovněž hrou, a to hledáním domluveného slova, slabiky či písmena. Žáci měli za úkol rozpoznat předem *domluvené slovo* ve vyslovené větě. Po přečtení věty se žák rozhodl, zda domluvené slovo ve větě slyšel nebo neslyšel. Slova se lišila pouze jednou hláskou. Například věty s předem domluvenými slovy: 1. kytky – Maminka dala kytku do vázy. 2. kolo – Honzík dostal nové krásné kolo. 3. kůl – Babička používá dřevěnou hůl. Tuto oblast, rozpoznání předem domluveného slova ve větě, zvládli 3 žáci. Žák Aleš a Alexander nebyli schopni určit slova sluchové podobná. Párkrát chyboval žák Jakub a žákyně Adéla, kteří ne vždy dokázali rozlišit rozdíl ve slyšeném slově. Při hledání *dohodnuté slabiky* byla jednotlivá slova řečena pomalu a slova se opakovala (například žák hledal slabiku „ta“, nabídnuto mu bylo slovo bota, žák odpověděl, zda je tam nebo není). Při *hledání písmena* bylo

žákům nejdříve sděleno, které písmeno na začátku slov budeme hledat. (například písmeno k, nabídneme slova buben, auto, kukačka...pokud žák uslyší slovo s písmenem k, zvedne například ruku). S hledáním dohodnutého písmene na začátku věty žáci měli potíže, ale ještě více nezvládali hledání dohodnuté slabiky. S žáky je třeba v oblasti fonemického sluchu nadále pracovat.

### • Sluchová paměť

Třetí měsíc v oblasti sluchové paměti byl zaměřen na opakování krátkých úseků rýmů, písní, básniček, a rozpočítadel. Žákům byly puštěny zvukové nahrávky z CD- části písní. Žáci se snažili správně určit přehranou píseň. Písně byly volené jen známé. Rovněž zvolená říkanka byla pro většinu žáků známá a nedělalo jim problém reprodukce říkanky. Básnička byla již vybrána neznámá. Nejdříve byla básnička dětem přednesena a doprovázena pohyby, pro lepší zapamatování. Básničku žáci opakovali na všech setkáních v tomto měsíci. Tato činnost byla pro žáky zajímavá. Zpočátku žáci doplňovali jen některá slova, ale postupně si dokázali osvojit všechny slova básničky. Přednes básničky se velmi povedl žákovi Davidovi a Lukášovi. Ostatní žáci při přednesu chybovali, zaměňovali některá slova a potřebovali dopomoci při přednesu.

*Např. Říkanka*

*U potoka roste kvítí, říkají mu petrklič,  
na koho to slovo padne, ten musí jít z kola pryč.*

*Báseň - Ježci*

*Na silnici u pole potkala jsem ježky.  
Já jsem jela na kole a ježci šli pěšky.  
Pěkně jsem je pozdravila, oni na to nedbali.  
Nejspíš vůbec neslyšeli nebo někam spěchali.*

### • Identifikace zvuků

V oblasti identifikaci zvuků se postupně zvyšovala obtížnost, a to tím, že bylo tento měsíc zařazeno lokalizování směru zvuku. Žáci hráli hru: : „Odkud to bylo?“ a „Co to bylo?“ Žáci kromě popsání a rozpoznání zvuku měli za úkol určit, odkud zvuk přichází. Poté byla aktivita trochu pozměněna a to tak, že žáci měli za úkol zvukový podnět hledat. Byl použit např. schovaný tikající budík, minutku, zvonící telefon atd. Z úkolů,

které žáci tento měsíc prováděli, byl tento pro ně nejzábavnější. Při hledání schovaných předmětů se velmi snažili.

- **Vnímání a reprodukce rytmu**

Žáci tento měsíc vytleskávali rytmus písničky. Písničku si žáci nejdříve poslechli - např. „Prší, prší“. Využito bylo také různých básniček a rozpočítadel. Nejdříve zkoušeli vytleskávání dlaněmi, později do stehů. A opět využili i rytmické hudební nástroje. Přestože se žákům cvičení líbilo, nepodařilo se jim ani na konci měsíce úkoly plnit tak, aby správně vytleskali každé slovo. Proto by bylo vhodné další měsíc navázat na toto cvičení.

#### **4. měsíc - cvičení na rozvoj zrakového vnímání**

- **Zraková analýza a syntéza**

V oblasti zrakové analýzy a syntézy bylo prováděno opakování některých cvičení z minulých měsíců a přidáno skládání obrázku z několika částí nejdříve podle předlohy a pak již bez předlohy. (viz příloha č. 17) Obrázky byly střídány z důvodu motivace žáků. Nově byly využity i počítačové programy. Žáci si mohli vybrat a skládat různé obrázky. Se zvládáním úkolů na počítači neměli žáci vůbec problém, naopak bych řekla, že pro ně byla práce mnohem zajímavější, než skládání kartiček.

- **Zraková diferenciac**

Žáci tento měsíc v oblasti zrakové diferenciac opakovali cvičení z předchozího měsíce. Jelikož měli žáci s vyhledáváním jednoho odlišného obrázku problémy, bylo nutné tuto oblast neustále procvičovat. Použity byly opět pracovní listy ze Zrakového vnímání - Optická diferenciac I od autorky Bednářové, s. 15-23. Neustálé procvičování žákům velmi pomohlo. U žáků byly vidět pokroky.

- **Figura pozadí**

V oblasti rozlišování figury-pozadí měli žáci za úkol vyhledávat písmena na pozadí. Toto cvičení bylo obtížnější než cvičení z minulých měsíců zaměřených na vyhledávání obrázků. Použity byly cvičení ze Shod a rozdílů od autorky Michálové, s. 37-44. V tomto cvičení měl zpočátku problémy žák Lukáš a žákyně Sabina. V půlce měsíce však zvládali úkoly výborně. S ostatními žáky se muselo více procvičovat.

- **Zraková paměť**

Žáci si v procvičování zrakové paměti měli za úkol zapamatovat, co nejvíce předmětů. Nejdříve si prohlédli předměty a poté měli zapamatované předměty zakreslit. Aktivita se trénovala pravidelně, jen se obměňovaly schované předměty, zvyšoval počet exponovaných předmětů a zkracovala doba expozice. Také bylo využito pracovních listů s obrázky (nejednalo se již o reálné předměty), další postup byl stejný. Žáci plnili úkol úspěšně u méně exponovaných předmětů. Zpočátku si měli zapamatovat 3 předměty, což zvládali úspěšně. Počet předmětů se zvyšoval a žákům se na konci měsíce podařilo zapamatovat maximálně 4-5 předmětů.

#### **4. měsíc – cvičení na rozvoj sluchového vnímání**

- **Sluchová diferenciac**

Při trénování oblasti **sluchové diferenciac** v dalším měsíci se opakovaly cvičení z minulých měsíců – hledání domluveného slova, slabiky a písmene. Pravidelným trénováním se žáci v hledání domluveného slova a písmene velmi zlepšili. Ve vyhledávání slabiky stále chybují. Nově bylo přidáno rýmování slov. Trojici obrázků si nejdříve žáci pojmenovali a pak vyhledali dvojici, která se rýmuje. Byly použity kartičky na rýmy a pracovní listy ze Sluchového vnímání od autorky Bednářové s. 8-16. Kartičky obsahovaly jeden hlavní obrázek a ve spodní části tři menší obrázky. Žák měl za úkol najít, které slovo se rýmuje s hlavním obrázkem (viz příloha č. 18). Na počátku měsíce žáci s vyhledáváním rýmů moc úspěšní nebyli, ale opět pravidelným cvičením se u žáků tato oblast velmi zlepšila.

- **Sluchová paměť**

Při cvičení **sluchové paměti** byla využita hra „Balím si batoh a беру si s sebou..“. Žáci opakovali „Balím si batoh a беру si s sebou knihu...“ a přidávali slova. Následoval další žák, který větu a první slovo zopakoval a k tomu přidal další slovo. A tímto způsobem pokračovali ostatní. Hra byla pak obměněna tak, že se změnila úvodní věta: „Tatínek šel do obchodu a koupil – chleba, máslo, mléko...“ I toto cvičení bylo pro žáky velmi zajímavé. Vymýšleli nejrůznější slova a vzájemně si snažili pomáhat tím, že slova naznačovali gesty.

- **Identifikace zvuků**

Žáci v oblasti identifikaci zvuků měli poznat píseň podle melodie. Nejdříve se s písňemi museli žáci seznámit. Byl zvolen užší výběr písní. I když se zdála aktivita lehká, většina dětí měla problém rozpoznat hranou píseň. Této aktivitě je potřeba pro zlepšení výsledků se v dalším měsíci ještě věnovat.

- **Vnímání a reprodukce rytmu**

V rozvíjení oblasti vnímání a reprodukci rytmu se žáci věnovali rytmu a délce samohlásek. Nejdříve použili bzučák. Žáci dostali kartičky s obrázky, obrázek pojmenovali a stisknutím bzučáku měli určit délku jednotlivých slabik. (viz příloha č. 19) U krátkých slabik museli zmáčknout bzučák krátce a naopak u dlouhé dlouze. Například slovo máma – dlouze-krátce, kos – krátce, siréna – krátce-dlouze-krátce. Zpočátku žáci měli potíže s určením délky slabik. Ale ke konci měsíce byly výsledky žáků o dost lepší.

## **5. měsíc - cvičení na rozvoj zrakového vnímání**

- **Zraková analýza a syntéza**

Nový úkol, který byl přidán, bylo doplňování vystřižených dílů do obrázků (doplnění chybějících částí do obrázku). I přesto, že úkoly žákům trvaly déle, podařilo se jim skoro pokaždé správně doplnit chybějící obrázek. (viz příloha č. 20)

- **Zraková diferenciac**

V oblasti zrakové diferenciac žáci měli vyhledávat rozdíly na obrázcích. Použity byly obrázky stažené z internetu. Na pracovních listech byly obrázky, na kterých mají žáci najít rozdíly. Rozdílů na obrázcích je různý počet. Většina žáků našla sama všechny rozdíly. Žákovi Lukášovi a žákyni Adéle bylo nutné dopomoci s nalezením rozdílů na obrázcích (viz příloha č. 21)

- **Figura a pozadí**

Žáci se měli zaměřit na čtení slov rozstříhaných na části v pracovních listech Shody a rozdíly od autorky Michalová, s. 45-47. V tomto cvičení měl zpočátku problémy žák Aleš a žák Alexander. Na konci měsíce se oba žáci zlepšili.

- **Zraková paměť**

V oblasti zrakové paměti bylo úkolem zaměřit se na zapamatování předmětů a jejich pořadí. Nejprve se měli žáci zaměřit na zapamatování menšího počtu předmětů (např.

čtyři, pět) a později na více, maximálně však osm předmětů. Předměty byly postavené do řady a žáci si měli zapamatovat jejich pořadí. Poté se otočili a pořadí předmětů se změnilo. Žák měl za úkol ukázat, co se změnilo, a postavit původní řadu.

K procvičení zrakové paměti bylo použito i pexeso. Bylo vybráno osm dvojic pexesa. Jedna sadu byla položena do řady a žák si ji měl zapamatovat. Poté se pexeso obrátilo rubem nahoru a žák měl druhou sadu skládat pod první „schovanou“ podle toho, jak si zapamatoval umístění obrázků. Na konci se znovu obrátila první sada a porovnálo se, kde jsou dvojice správně pod sebou nebo kde je obrázek umístěn jinde. Žáky práce s pexesem bavila a byli i v tomto cvičení úspěšní.

## **5. měsíc – cvičení na rozvoj sluchového vnímání**

### **• Sluchová diferenciac**

V oblasti sluchové diferenciac předposlední měsíc bylo použito pracovních listů „rýmování s květinami“ (viz příloha č. 22). Žáci přiřazovali k zadaným slovům slova, která se s nimi rýmují. Prohlubovali si tím cit pro vnímání rýmu. Toto cvičení bylo o dost obtížnější. Žák Aleš a Alexander toto cvičení nezvládali.

### **• Sluchová paměť**

Pro procvičování sluchové paměti byl použit soubor pracovních listů od Vlasty Rezkové „Cvičíme paměť“. Žáci měli za úkol poslechnout si příběh, který jim byl přečten. Během čtení příběhu bylo potřeba žáky sledovat, zda se soustředí na čtenou pohádku nebo jí nevěnují pozornost. Po přečtení příběhu byly žákům pokládány jednoduché kontrolní otázky související s dějem příběhu. Také žáci měli příběh převyprávět. Úkoly, které se zdály být obtížné, byly zkrácené, rozdělené na více částí nebo byl zvýšen počet opakování. Jen tři žáci dokázali příběh převyprávět. Na některé kontrolní otázky odpovídali správně. Některé odpovědi hádali. Hlavní problém byl s udržením pozornosti žáků.

### **• Identifikace zvuků**

Předposlední měsíc byl věnován naslouchání mluvenému slovu. Za aktivitu byl zvolen i zde poslech krátké pohádky, se kterou se dále pracovalo. Žáci k pohádce namalovali obrázek a snažili se zachytit děj. Pomocí vizuální opory o obrázky se snažili převyprávět děj, či příběh dokončit. Byly použity i kartičky s obrázky na určení dějové

posloupnosti (viz příloha č. 23). Žáci pracovali s jednoduchými obrázkovými příběhy. Nejdříve byl žákům příběh převyprávěn a žáci pak měli za úkol seřadit obrázky, tak jak jdou za sebou a vyprávět, co se na obrázcích děje. Vyprávěním příběhu si žáci rozvíjeli i plynulost řeči a slovní zásobu. Tato činnost žáky bavila.

- **Vnímání a reprodukce rytmu**

Po zvládnutí cvičení z minulých měsíců byl přidán zápis rytmu v oblasti vnímání a reprodukci rytmu. Žáci měli připravený záznam slova na kartičce. Např. obrázek SLON, na kartičce je jedna tečka. Krátká slabika je označena tečkou, dlouhá pomlčkou. U slova pohádka – bude označení . - . K tomuto cvičení bylo použito i dřevěných koleček a dřívěk. I v tomto cvičení měli žáci ke konci měsíce již velmi dobré výsledky (viz příloha č. 24).

## **6. měsíc - cvičení na rozvoj zrakového vnímání**

- **Zraková analýza a syntéza**

Poslední měsíc byl zaměřen na upevňování již získaných schopností i znalostí, a to prostřednictvím opakování cvičení.

- **Zraková diferenciac**

I v oblasti zrakové diferenciac žáci opakovali a udržovali již dosaženou úroveň schopností.

- **Figura a pozadí**

Poslední měsíc, kdy se s dětmi pracovalo, bylo úkolem opakovat a upevňovat získané dovednosti.

- **Zraková paměť**

V oblasti zrakové paměti se poslední měsíc navázalo na cvičení z předchozích měsíců. Hra byla jen trochu obměněna. Žáci seděli v kruhu a uprostřed byly vyskládané různé předměty, které žáci pojmenovali. Poté se otočili a určité předměty byly schovány (začalo se s jedním předmětem a postupně se počet schovaných předmětů zvyšoval). Žáci se snažili poznat, který předmět chybí. Tuto aktivitu žáci hráli i s obrázky předmětů nebo v lavici, kdy obrázky byly připevněny na magnetickou tabuli či nakresleny. Žáci poté poznávají, co chybí, a obrázek, který chybí, namalují do pracovního listu.



## **6. měsíc – cvičení na rozvoj sluchového vnímání**

### **• Sluchová diferenciac**

Poslední měsíc, kdy se s žáky pracovalo, se zaměřoval na opakování a upevňování získaných dovedností v této oblasti.

### **• Sluchová paměť**

I v oblasti sluchové paměti byl poslední měsíc zaměřen na opakování a udržování získaných dovedností. Žáci rozvíjeli sluchovou paměť pomocí opakování naučených říkanek, básniček a pohádek z minulých měsíců. Jelikož každý měsíc se procvičovala tato oblast, žáci opakování naučených říkanek a básniček zvládli.

### **• Identifikace zvuků**

V oblasti identifikaci zvuků opět žáci opakovali a procvičovali získané dovednosti.

### **• Vnímání a reprodukce rytmu**

Poslední měsíc se i v oblasti vnímání a reprodukci rytmu věnovali žáci opakování a upevňování získaných dovedností. Opět bylo využíváno hudebních nástrojů. Zapojovalo se rytmické cítění žáků a pomocí hudebních nástrojů se žáci snažili napodobovat různé rytmy z písniček.

## **4.5 Analýza výsledků činnosti**

Pro ověření přínosu vlastního souboru cvičení zaměřeného na rozvoj sluchového vnímání byl v září 2017 na začátku výzkumného šetření a v únoru 2018 po ukončení aplikace navrženého souboru u sledovaných žáků použity dva nejčastěji používané testy na sluchovou percepci, a to Zkouška sluchové diferenciac Wepman – Matějček (viz příloha č. 3) a Zkouška sluchové analýzy a syntézy (viz příloha č. 4). Testy nebyly standardizovány, nejsou k němu normy. Je vhodné sledovat nejčastější typy chyb (které hláskové chyby žákovi činí největší potíže). Na zrakové vnímání byl použit standardizovaný test Zrakového vnímání Felcmanové (ukázka viz příloha č. 5)

### **Výsledky vstupního a výstupního šetření u Zkoušky sluchové diferenciac (W-M) Wepman – Matějček**

#### **Žák č 1 – Aleš**

*Výsledky vstupního šetření*

Žákovi Alešovi byla Zkouška sluchové diferenciaci představena jako hra na cizí jazyk, s tím, že žák má roli detektiva, který bude rozlišovat, jestli jsou slova stejně znějící nebo ne. Aleš špatně spolupracoval, hra ho příliš nenadchla. Odpovídal velmi otráveně a s nechutí. Chyboval již v první polovině testu a v druhé polovině chybovat ještě více stoupala. Aleš v konečném výsledku získal 6 bodů z dvaceti možných.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Alešovi byla opět představena hra na cizí jazyk. Nebylo patrné, zda si na ni pamatuje z minulého šetření. Výsledky oproti vstupnímu šetření vykazovaly zlepšení o 2 body. Aleš tedy ve Zkoušce sluchové diferenciaci W-M při výstupním šetření obdržel 8 bodů z možných dvaceti.

### **Žák č. 2 – Alexander**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Pro žáka Alexandra byla hra na detektiva zajímavá. Ale rozlišování dvojic slov mu dělalo velké potíže. Výsledek vstupního šetření byl ze všech 7 žáků nejhorší. Z možných dvaceti bodů získal Alexander v této zkoušce 5 bodů.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Alexander opět rád zkoušku plnil. Chlapec se velice zlepšil, získal 9 bodů z možných dvaceti bodů, což je oproti minulému šetření zlepšení o 4 body.

### **Žák č. 3 – David**

#### *Výsledky vstupního šetření*

David složil zkoušku sluchové diferenciaci nejlépe ze sedmi žáků, výsledek zkoušky byl 12 bodů z možných dvaceti. Davidovi se „hra na detektiva“ líbila a po skončení zkoušky chtěl hrát dál.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Výsledky oproti vstupnímu šetření vykazovaly zlepšení o 3 body. David tedy ve Zkoušce sluchové diferenciaci W-M při výstupním šetření obdržel 15 bodů z možných dvaceti.

### **Žák č. 4 – Jakub**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Jakub byl při zkoušce nepozorný. Jednu třetinu zkoušky dokázal pozornost udržet, ale poté byl zaznamenán zjevný psychomotorický neklid. Zkoušku přesto dodělal. Ve zkoušce sluchové diferenciaci W-M získal 8 bodů z možných dvaceti.

#### *Výsledky výstupního šetření*

U Jakuba došlo ke zlepšení o 2 body. Zkouška se chlapcovi zdařila vykonat na 10 bodů z možných dvaceti.

### **Žák č. 5 – Lukáš**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Lukáš plnil zkoušku rychle a suverénně. První polovina testu se mu dařila více, chyboval pouze jednou. V druhé polovině chyboval již vícekrát. Z možných dvaceti bodů získal Lukáš v této zkoušce 10 bodů.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Lukáš plnil opět zkoušku rychle a nedával najevo známky zaváhání. Výsledky oproti vstupnímu šetření vykazovaly zlepšení o 3 body. Získal tedy 13 bodů z možných dvaceti bodů.

### **Žákyně č. 6 – Adéla**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Žákyni se hra líbila a ujala se jí velice zodpovědně. Bylo vidět, že si dává záležet, aby odhalila slova, která jsou rozdílná. V první polovině testu byla opět úspěšnější. V druhé polovině však již chybovost stoupala a v konečném výsledku získala 11 bodů.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Adéla hru opět ráda plnila. Dívka se ve výstupním šetření zlepšila pouze o jeden bod. Výsledek činil 12 bodů z možných dvaceti.

### **Žákyně č. 7 – Sabina**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Sabinu hra na detektiva také velmi zaujala. Velice se při zkoušce snažila odhalit rozdílná slova. Podařilo se jí složit zkoušku sluchové diferenciaci na 11 bodů z možných dvaceti.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Dívka se ve výstupním šetření zlepšila jen o jeden bod. Získala tedy 12 bodů z možných dvaceti.

Výsledky vstupního a výstupního šetření ve zkoušce sluchové diferenciacce byly zaznamenány do tabulky č. 2. Při srovnání výsledků vstupního a výstupního šetření lze pozorovat u všech žáků zlepšení. Žákům největší obtíže činila znělost hlásek zejména v druhé polovině testu. Nejvyššího počtu ze zkoušky dosáhl žák David, získal v rámci výstupního šetření patnáct bodů. Největšího zlepšení dosáhl žák Alexander, který se ve výstupním šetření ve zkoušce sluchové diferenciacce zlepšil o čtyři body. K nejmenšímu zlepšení, a to pouze o jeden bod, došlo u žákyně Adély a Sabiny.

**Tabulka č. 2 : Výsledky vstupního a výstupního šetření „Zkouška sluchové diferenciacce Wepman- Matějček“**

Žák (žákyně)	Výsledky vstupního šetření	Výsledky výstupního šetření	Vyjádření rozdílu
Aleš	6	8	+2
Alexander	5	9	+4
David	12	15	+3
Jakub	8	10	+2
Lukáš	10	13	+3
Adéla	11	12	+1
Sabina	11	12	+1

Zdroj: vlastní šetření 2018

### **Výsledky vstupního a výstupního šetření u Zkoušky sluchové analýzy a syntézy**

#### **Žák č 1 – Aleš**

##### *Výsledky vstupního šetření*

Žák Aleš ve zkoušce sluchové analýzy získal pouze 6 bodů, podařila se mu analyzovat pouze jednoslabičná slova – *sám*, *drak* a dvouslabičné slovo - *voda* na první pokus.

Ostatní analyzování slov již nezvládl. Ve zkoušce sluchové syntézy získal 9 bodů. Ve sluchové syntéze mu nedělali problémy krátká slova- *sál, kosa, mrak, ramena, záplata*.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Ve zkoušce sluchové analýzy získal ve výstupním šetření Aleš celkem 7 bodů. Oproti vstupnímu šetření zvládl ještě analyzovat na první pokus slovo – *cibule*. Ve zkoušce sluchové syntézy se také trochu zlepšil, a to o slova *bratříček a bouračka*. V této zkoušce tedy získal 12 bodů.

### **Žák č. 2 – Alexander**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Alexander získal 7 bodů ve zkoušce sluchové analýzy, podařila se mu rovněž analyzovat pouze jednoslabičná slova – *sám, drak* a dvouslabičné slovo - *voda* na první pokus a na druhý pokus slovo – *cibule*. Ostatní analyzování slov také nezvládl. Ve zkoušce sluchové syntézy získal 10 bodů. Ve sluchové syntéze dokázal rozpoznat slova řečená po hláskách - *sál, kosa, mrak, ramena, záplata*.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Ve výstupním šetření získal Alexander ve zkoušce sluchové analýzy celkem 8 bodů. Oproti vstupnímu šetření zvládl analyzovat na první pokus slovo – *cibule*. Ve zkoušce sluchové syntézy došlo také trochu ke zlepšení, a to o slova *bratříček a bouračka*. V této zkoušce tedy získal 12 bodů.

### **Žák č. 3 – David**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Žák David ve zkoušce sluchové analýzy získal 9 bodů, podařila se analyzovat pouze jednoduchá slova – *sám, drak, voda, cibule* a slovo - *náplast* na druhý pokus. S analyzováním ostatních slov měl již problémy. Ve zkoušce sluchové syntézy byl při vstupním šetření nejúspěšnější, získal 12 bodů.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Ve zkoušce sluchové analýzy došlo k malému zlepšení, David získal ve výstupním šetření celkem 10 bodů. Oproti vstupnímu šetření zvládl ještě analyzovat na první pokus slovo – *náplast*. Ve zkoušce sluchové syntézy se zlepšil více, zde se mu podařilo získat 14 bodů.

#### **Žák č. 4 – Jakub**

##### *Výsledky vstupního šetření*

Žák Jakub ve zkoušce sluchové analýzy získal pouze 7 bodů. Analyzoval slova – *sám*, *drak*, *voda* a slovo - *cibule* na druhý pokus. Ostatní analyzování slov mu činilo problémy. Ve zkoušce sluchové syntézy získal 10 bodů. Ve sluchové syntéze mu dokázal rozeznat prvních pět slov na první pokus.

##### *Výsledky výstupního šetření*

Ve výstupním šetření u zkoušky sluchová analýza se Jakub zlepšil o 2 body, získal tedy 9 bodů. Oproti vstupnímu šetření zvládl ještě analyzovat slovo – *cibule* na první pokus a slovo – *náplast* na druhý pokus. Ve zkoušce sluchové syntézy se také trochu zlepšil, a to o slova *petržel* a *bratříček* na druhý pokus. V této zkoušce tedy získal 12 bodů.

#### **Žák č. 5 – Lukáš**

##### *Výsledky vstupního šetření*

Lukáš splnil zkoušku sluchové analýzy na 8 bodů. Podařila se mu analyzovat pouze jednoslabičná slova – *sám*, *drak* a dvouslabičné slovo - *voda* na první pokus a na druhý pokus slovo – *cibule* a *náplast*. Ostatní analyzování slov nezvládl. Ve zkoušce sluchové syntézy získal nejvíce bodů se spolužákem Davidem. Ve sluchové syntéze dokázal rozpoznat slova řečená po hláskách - *sál*, *kosa*, *mrak*, *ramena*, *záplata* na první pokus. A slova – *petržel* a *stříbrný* na druhý pokus. Získal celkem 12 bodů.

##### *Výsledky výstupního šetření*

U Lukáše došlo ve výstupním šetření jen k malému zlepšení a to o jeden bod ve sluchové analýze i syntéze. Ve sluchové analýze se mu navíc oproti vstupnímu šetření podařilo na první pokus analyzovat slovo *cibule*. Ve sluchové syntéze zvládl navíc oproti vstupnímu šetření na druhý pokus slovo – *bouračka*. Ve sluchové analýze získal 9 bodů a ve sluchové syntéze 13 bodů.

#### **Žákyně č. 6 – Adéla**

##### *Výsledky vstupního šetření*

Žákyně Adéla ve zkoušce sluchové analýzy získala 8 bodů. Nedělaly jí problémy jednoslabičná a dvojslabičná slova. Podařily se jí první čtyři slova zvládnout na první

pokus. V druhé části testu na sluchovou analýzu byla úspěšnější. Slova - *sál, kosa, ramena, mrak* se jí podařily na první pokus a slova – *záplata, bratříček, bouračka* na druhý pokus. Ve sluchové syntéze získala 11 bodů.

#### *Výsledky výstupního šetření*

Ve výstupním šetření došlo u žákyně ke zlepšení ve sluchové analýze o 2 body. Získala tedy celkem 10 bodů. Oproti vstupnímu šetření se jí podařilo na první pokus analyzovat slovo *náplast*. Ve sluchové syntéze získala 13 bodů. Na první pokus zvládla rozlišit po hláskách slovo *záplata a bouračka*.

### **Žákyně č. 7 – Sabina**

#### *Výsledky vstupního šetření*

Sabina při vstupním šetření získala ve sluchové analýze celkem 7 bodů. Zvládla jednoslabičná slova- *sám, drak* a dvouslabičné slovo *voda* na první pokus. Slovo- *cibule* až na druhý pokus. Ve zkoušce sluchové syntézy získala 10 bodů. Prvních pět slov zvládla odhalit na první pokus.

#### *Výsledky výstupního šetření*

I u žákyně došlo ve zkouškách sluchové analýzy a syntézy ke zlepšení. Ve sluchové analýze i syntéze o 3 body. Slovo – *cibule a náplast* se jí podařilo analyzovat na první pokus. Ve zkoušce sluchové syntézy slova- *petržel, bratříček a bouračka* odhalila na druhý pokus. Ve zkoušce sluchové analýzy získala 10 bodů a ve zkoušce sluchové syntézy 13 bodů.

Výsledky vstupního a výstupního šetření ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy byly zaznamenány do tabulky č. 3. Při srovnání výsledků vstupního a výstupního šetření lze také pozorovat zlepšení a to u všech žáků. U žáka Lukáše je zlepšení pouze o jeden bod u sluchové analýzy i syntézy, nejvíce se podařilo zlepšit výsledky výstupního šetření žákovi Alexandrovi ve sluchové syntéze o 4 body a žákovi Alešovi ve sluchové syntéze o 5 bodů. Jinak bylo zlepšení ve sluchové syntéze a analýze u žáků o 2-3 body.

**Tabulka č. 3 : Výsledky vstupního a výstupního šetření „Zkouška sluchové analýzy a syntézy“**

Žák (žákyně)	Výsledky vstupního a výstupního šetření-analýza	Výsledky vstupního a výstupního šetření-syntéza	Vyjádření rozdílu u sluchové analýzy	Vyjádření rozdílu u sluchové syntézy
Aleš	6 - 9	7 -12	+3	+5
Alexander	7 – 10	8 - 12	+3	+4
David	9 – 10	12 -14	+1	+2
Jakub	7 - 9	10 -12	+2	+2
Lukáš	8 -9	12 -13	+1	+1
Adéla	8 -10	11 -13	+2	+2
Sabina	7 -10	10 - 13	+3	+3

Zdroj: vlastní šetření 2018

#### **Výsledky vstupního a výstupního šetření u Testu zrakového vnímání Felcmanové**

Výsledky dosažené v jednotlivých úlohách byly zpracovány do záznamové tabulky pro hromadnou administraci (viz příloha č. 25), aby bylo přehledné, v kterých oblastech došlo u žáků k pokroku nebo naopak, v které oblasti zaostávají.

V testu zrakového vnímání lze také pozorovat při srovnání výsledků vstupního a výstupního šetření zlepšení u všech žáků. Jednotlivé výsledky byly uvedeny v tabulce č. 3. Nejvíce se podařilo zlepšit výsledky žákovi Lukášovi, a to o pět bodů. Žákyně Adélka se zlepšila pouze o jeden bod. Nejlépe se v testu umístil, jak ve vstupním, tak i ve výstupním šetření, žák David s konečným počtem 40 bodů, což odpovídá pásmu průměru. Čtyři žáci (Sabina, Adélka, Lukáš a Jakub) mělo podle percentilových norem Felcmanové vyzrálост zrakové percepce v pásnu podprůměru na začátku výzkumného šetření. Po půlroční práci se posunuli do pásma průměru. Dva žáci, Aleš a Alexander, mají oslabenou zrakovou percepce v pásnu hraničním.



**Tabulka č. 4 : Výsledky vstupního a výstupního šetření – „Test zrakové vnímání Felcmanová (2013)“**

Žák (žákyně)	Výsledky vstupního šetření	Výsledky výstupního šetření	Vyjádření rozdílu
Aleš	25	29	+4
Alexander	26	30	+4
David	36	40	+4
Jakub	29	31	+2
Lukáš	29	34	+5
Adéla	30	31	+1
Sabina	30	33	+3

Zdroj: vlastní šetření 2018

#### **4.6 Dílčí závěry a doporučení pro praxi**

Výzkumné šetření probíhalo od září 2017 do února 2018. V rámci šetření byla rozvíjena zraková a sluchová percepce u dětí s vývojovou dysfázií. Použit byl vlastní materiál i materiály z odborných publikací. Spolupráce s žáky probíhala bez problémů. Rodiče žáků dali ochotně souhlas s prací s jejich dítětem a poskytli veškeré potřebné materiály.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit efektivitu navrženého vlastního souboru cvičení zaměřeného na rozvoj zrakové a sluchové percepce u žáků mladšího školního věku s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Dílčími cíli bylo zjistit, zda navržený soubor cvičení je přínosný v rámci speciálně pedagogické intervence pro rozvoj žáků s vývojovou dysfázií v oblasti zrakového a sluchového vnímání.

Aby bylo možné naplnit dílčí cíle a posoudit, zda se úroveň percepčních dovedností u žáků zlepšila, musely být provedeny testy na sluchovou a zrakovou percepce. Na sluchové vnímání byla použita Zkouška sluchové diferenciacce Wepman – Matějček (viz příloha č. 3) a Zkouška sluchové analýzy a syntéza (viz příloha č. 4). Na zrakové vnímání byl použit Test zrakového vnímání Felcmanová (viz příloha č. 5). První testování bylo provedeno v září 2017, ještě před zahájením práce s žáky. Druhé

testování, které mělo posoudit, zda u žáků proběhla nějaká změna či zlepšení ve vývoji percepčních dovedností, se konalo po půlroční práci s žáky, a to v únoru 2018.

Výsledky vstupních a výstupních šetření jsou uvedeny v tabulkách č. 2 až č. 4. Z výsledků výstupních šetření vyplynulo, že došlo u všech sedmi sledovaných žáků ke zlepšení v oblasti zrakové a sluchové percepce. Z toho lze usoudit, že systematická práce s žáky, dle navrženého souboru cvičení, byla pro ně přínosná a zlepšila percepční vnímání žáků. U některých žáků došlo jen k malému posunu, u některých žáků bylo zlepšení výraznější. Pro ověření přínosu tohoto vlastního souboru cvičení, jež by bylo možné obecně deklarovat, by bylo samozřejmě vhodnější tento soubor ověřit ještě na větším množství žáků. Podařilo se naplnit hlavní cíl výzkumného šetření, jímž bylo zjistit efektivitu navrženého vlastního souboru cvičení zaměřený na rozvoj zrakové a sluchové percepce u žáků mladšího školního s diagnostikovanou vývojovou dysfázií.

Pokroky žáků v obou oblastech percepčních dovedností nebyly vyhodnoceny jen na základě výsledků šetření, ale také z pozorovacích záznamů, které byly vedeny (ukázka viz příloha č. 1). Pomocí záznamů bylo možno vyhodnotit, jak žáci jednotlivé úkoly plní a připravovat úkoly na další měsíc, aby rozvoj v jednotlivých oblastech zrakového a sluchového vnímání pokračoval.

Na základě výše uvedeného zjištění, lze odpovědět na formulované výzkumné otázky vycházející z dílčích cílů takto:

Během půlroční práce s žáky byly rozvíjeny celkem čtyři oblasti zrakového vnímání – zraková analýza a syntéza, zraková diferenciaci, rozlišování figury a pozadí a oblast zaměřená na zrakovou paměť. Nejvíce úspěšné byly aktivity, při kterých žáci pracovali s reálnými předměty. Především procvičování v oblasti zrakové paměti. Také se osvědčily pomůcky vytvořené k procvičování zrakové analýzy a syntézy. V oblasti zrakové analýzy a syntézy byly využívány puzzle, obrázky, pohlednice atd. Nejdříve žáci skládali obrázky pouze ze dvou, čtyř částí bez předlohy a postupně zvyšovali obtížnost, a to skládáním více dílů nejdříve podle předlohy a pak již bez předlohy. Žáky práce velmi bavila a po stálém procvičování byli stále úspěšnější. Rozvíjení zrakové diferenciaci probíhalo pomocí různých pexes a pracovních listů na vyhledávání shodných či rozdílných obrázků. Vyhledávání rozdílů na stejných obrázcích děti také

velmi zaujalo. V oblasti diferenciacie figury a pozadí byly využity vlastní a i odborné pracovní listy na vyhledávání obrázků, písmen na pozadí. Velice úspěšná byla cvičení na oblast zrakové paměti, kdy děti pracovaly s reálnými předměty. Žáci si měli zapamatovat co nejvíce předmětů, či pořadí předmětů.

Na základě výsledků výstupního šetření v testu zrakového vnímání bylo zjištěno zlepšení u všech žáků. Nejvíce se podařilo zlepšit výsledky jednomu žákovi, a to o 5 bodů. U tří žáků došlo k posunu o 4 body. Nejméně se zlepšila jen jedna žákyně, a to o 1 bod. Bylo zjištěno, že navržený vlastní soubor cvičení byl přínosný v rámci speciálně pedagogické intervence pro rozvoj žáků s vývojovou dysfázií v oblasti zrakového vnímání.

Ve sluchovém vnímání byly s žáky rozvíjeny oblasti: sluchová diferenciacie, identifikaci zvuků, vnímání a reprodukce rytmu a sluchová paměť. Velice úspěšné stejně jako u zrakového vnímání, byly cvičení s využitím reálných předmětů. Konkrétně zvuky reálných předmětů. Rovněž cvičení s využitím různých her žáky velmi zaujala. V oblasti sluchové diferenciacie byly s žáky využívány různé zvuky, a to reálné i zprostředkované. Použity byly i zvuky s využitím počítačových programů. Sluchová paměť byla s žáky procvičována pomocí různých básniček, říkanek, pohádek a her. I zde byl vidět velký zájem žáků, ale také pokroků. V oblasti identifikace zvuků byly využívány také různé hry – např. vyhledávání předmětu podle zvuku. Zajímavé pro žáky byly i kartičky k dějové posloupnosti. Oblast vnímání a reprodukci rytmu byla rozvíjena pomocí opakování rytmických cvičení. Velice úspěšné byly pomůcky pro zápis a určení rytmu s délkou samohlásek. Aktivita, zaměřená na sluchové vnímání, byly pro žáky zajímavější a zábavnější než některé aktivity na rozvoj zrakového vnímání.

Na základě výsledků výstupního šetření ve zkoušce sluchové diferenciacie i zkoušce sluchové analýzy a syntézy bylo zjištěno zlepšení u všech žáků. Největšího zlepšení dosáhl jeden žák, který se ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy zlepšil o 5 bodů. O 4 body došlo ke zlepšení u jednoho žáka ve zkoušce sluchové diferenciacie i ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy. K nejmenšímu zlepšení, a to pouze o 1 bod, došlo u dvou žákyň ve zkoušce sluchové diferenciacie a u jednoho žáka ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy. Bylo zjištěno, že navržený vlastní soubor cvičení byl přínosný

v rámci speciálně pedagogické intervence pro rozvoj žáků s vývojovou dysfázií i v oblasti sluchového vnímání.

Z výsledků výstupních šetření vyplynulo, že došlo u všech žáků v oblasti percepčních dovedností ke zlepšení. Z toho lze usoudit, že systematická práce s žáky dle navrženého vlastního souboru cvičení byla pro ně úspěšná a zlepšila zrakovou a sluchovou percepci žáků. U některých žáků došlo jen k malému posunu, u některých žáků bylo zlepšení výraznější.

#### Doporučení pro praxi

- *U žáků s diagnostikovanou vývojovou dysfázií je nutné systematicky pracovat na jejich rozvoji, a to především na percepčním vnímání, ale i na dalších oblastech, ve kterých mají problémy. Nejdříve se začíná na úrovni, kterou budou žáci bezpečně zvládat, postupně se přechází k nácviku problematických oblastí.*
- *Je důležité objevit motivační prostředky, na které budou žáci reagovat a pomocí těchto prostředků budou chtít procvičovat dané aktivity.*
- *Je třeba zkusit co nejvíce různých cvičení a zjistit, které konkrétnímu žákovi vyhovují nejvíce.*
- *Každý žák s vývojovou dysfázií potřebuje na vypracování úkolů dostatek času, poskytnutí přestávek a změnu činností. Kolísání koncentrace pozornosti a rychlejší unavitelnost pozitivně ovlivňuje práce v kratších, častěji se střídajících úsecích, změna pracovní polohy či odpočinek a relaxace.*
- *Je vhodné i tzv. dopomoc prvního kroku, kdy je žák naveden na správný postup řešení úkolu (postup je třeba průběžně kontrolovat). Pokud by neporozuměl pojům, je třeba zadání přeformulovat a ověřovat porozumění.*
- *Vhodné je využívání názorných pomůcek v maximální míře.*
- *Předpokladem úspěchu při procvičování zrakového a sluchového vnímání je vytvoření pohody, časté povzbuzování a pravidelnost.*

## **Závěr**

Při rozvíjení percepčních dovedností u dětí, které mají vývojovou dysfázii, je důležité přistupovat ke každému dítěti individuálně a brát ohledy na jeho potřeby a možnosti. Každé dítě má narušené zrakové a sluchové vnímání v odlišném rozsahu. Rozvoj percepčních dovedností je dlouhodobý proces a může trvat i několik let. Díky postupnému zrání centrální nervové soustavy, vhodné logopedické intervenci a celkové rehabilitaci dochází postupně ke zlepšování jednotlivých složek osobnosti. Celková terapie by měla být zaměřena nejen na oblast řeči, ale také na další oblasti. Především na oblast zrakového vnímání, sluchového vnímání, pozornosti, myšlení a celkové motoriky. Velmi důležitou úlohu mají samozřejmě rodiče, kteří by se měli svému dítěti věnovat a měli by mu nabídnout dostatek prostoru i možností pro jeho rozvoj.

Dvěma oblastmi rozvoje dítěte s vývojovou dysfázií se zabývala i tato diplomová práce. Týkala se oblastí percepčních dovedností, a to zrakového a sluchového vnímání. Teoretická část práce se věnovala vývoji lidské řeči. Další kapitola pojednávala o narušené komunikační schopnosti v jednotlivých jazykových rovinách. Poslední kapitola v teoretické části se zaměřovala na vývojovou dysfázii, její terminologii, etiologii, symptomatologii a prognózu. Jsou popsány i diagnostické metody vývojové dysfázie a následné terapie. Poslední čtvrtá kapitola se zabývala praktickou částí diplomové práce a věnovala se výzkumnému šetření, které sledovalo efektivitu navrženého vlastního programu obsahující cvičení na rozvoj zrakové a sluchové percepce u žáků s vývojovou dysfázií. Použity byly různé pracovní listy i vlastní výukový materiál a pomůcky.

Pro ověření přínosu vlastních cvičení na rozvoj sluchového vnímání bylo v září před začátkem výzkumného šetření a v únoru po skončení výzkumného šetření záměrně použity testy, a to Zkoušku sluchové diferenciaci Wepman – Matějček (viz příloha č. 2) a Zkoušku sluchové analýzy a syntézy (viz příloha č. 3). Na zjištění úrovně zrakového vnímání byl použit Test zrakového vnímání Felcmanová (viz příloha č. 4). Po půlroční systematické práci, při které se rozvíjely percepční dovednosti žáků, došlo u všech žáků v oblasti zrakového i sluchového vnímání ke zlepšení. U některých žáků došlo jen k malému posunu, u některých žáků bylo zlepšení výraznější. Žáci dosáhli lepších

výsledků, ale je třeba s nimi nadále pracovat a zdokonalovat percepční dovednosti. Podařilo se naplnit hlavní cíl výzkumného šetření, jímž bylo zjistit, zda navržený vlastní soubor cvičení je přínosný v rámci speciálně pedagogické intervence pro rozvoj žáků s vývojovou dysfázií v oblasti zrakové a sluchové percepce. Vedlejším cílem této diplomové práce v případě přínosu tohoto souboru cvičení, bylo i poskytnutí návodu a inspirace pedagogům, kteří pracují nebo budou pracovat s dětmi s vývojovou dysfázií.

## Použitá literatura

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání: optická diferenciacie I.* 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-2-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání: optická diferenciacie II.* Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-2-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace.* vyd. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2004
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Sluchové vnímání.* vyd. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové rozlišování.* vyd. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2013.
- BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
- BOČKOVÁ, Barbora. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5609-1.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.* Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Radka HORÁKOVÁ a Jiřina KLENKOVÁ. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči.* Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový].* 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
- FELCMANOVÁ, Lenka. *Test zrakového vnímání & Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání.* Ilustrovala Zuzana ONDROUŠKOVÁ, ilustroval Pavel BOSÁK. Praha: DYS-centrum, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- KOPEČNÝ, Petr. *Logopedická intervence u osob se zdravotním postižením ve věku mladé dospělosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7339-5.

- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-88-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-168-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Shody a rozdíly: pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání = Zhody a rozdiely : pracovné listy zamerané na rozvoj zrakového vnímania*. 2. vydání, 1. česko-slovenské. Ilustrovala Arna JURAČKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-149-6.



- NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-053-5.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2666-3.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- Rezková, Vlasta. *Cvičíme paměť. Soubor pracovních listů*. Praha 2014
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHIMEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

## **Seznam tabulek**

- Tabulka č. 1 : Návrh vlastního programu zaměřeného na rozvoj sluchového a zrakového vnímání.
- Tabulka č. 2 : Výsledky vstupního a výstupního šetření „Zkouška sluchové diferenciacce Wepman- Matějček“
- Tabulka č. 3 : Výsledky vstupního a výstupního šetření „Zkouška sluchové analýzy a syntézy“
- Tabulka č. 4 : Výsledky vstupního a výstupního šetření – test „Zrakové vnímání Lenka Felcmanová“

## Seznam příloh

Příloha č. 1 : Ukázka záznamového archu – zrakové vnímání

Příloha č. 2 : Ukázka záznamového archu – sluchové vnímání

Příloha č. 3 : Zkouška sluchového rozlišování - WM

Příloha č. 4 : Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Příloha č. 5 : Ukázka testu zrakového vnímání Lenka Felcmanová

Příloha č. 6 : Pomůcky pro rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové analýzy a syntézy „skládání rozstříhaných obrázků“, „dřevěné puzzle“

Příloha č. 7 : Pomůcky pro rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové diferenciaci „dřevěné pexeso“

Příloha č. 8 - Pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání v oblasti vnímání a reprodukce rytmu „Sluchové vnímání, Bednářová 2008 (pracovní listy)“ a kartičky s obrázky“

Příloha č. 9 - Pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání v oblasti vnímání a reprodukce rytmu „karty Logico Piccolo na rozvíjení jazykového citu“

Příloha č. 10 - Pomůcky pro rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové analýzy a syntézy „skládání rozstříhaných obrázků“

Příloha č. 11 – Ukázka pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové diferenciaci „vyhledávání shodných obrázků“

Příloha č. 12 - Pomůcky pro rozvoj zrakového vnímání v oblasti rozlišování figury a pozadí

Příloha č. 13 – Pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání v oblasti vnímání a reprodukce rytmu „pracovní listy na určování počtu slabik“

Příloha č. 14 – Pomůcky na rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové analýzy a syntézy „skládání tvaru či obrázku z několika částí na předlohu“

Příloha č. 15 – Ukázka pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové diferenciaci „vyhledávání jednoho odlišného obrázku v řadě prvků/obrázků“

Příloha č. 16 – Ukázka pracovního listu na rozvoj zrakového vnímání v oblasti rozlišování figury a pozadí

Příloha č. 17 – Pomůcky na rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové analýzy a syntézy „skládání rozstříhaných obrázků“

Příloha č. 18 – Pomůcky na rozvoj sluchového vnímání v oblasti sluchové diferenciace „kartičky na rýmování slov“

Příloha č. 19 – Pomůcky na rozvoj sluchového vnímání v oblasti vnímání a reprodukce rytmu „bzučák a kartičky s obrázky“

Příloha č. 20 – Ukázka pracovních listů na rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové analýzy a syntézy „doplňování vystřižených dílů do obrázků“

Příloha č. 21 – Ukázka pracovních listů na rozvoj zrakového vnímání v oblasti zrakové diferenciace „vyhledávání rozdílů“

Příloha č. 22 – Ukázka pomůcek na rozvoj sluchového vnímání v oblasti sluchové diferenciace „rýmování s květinami“

Příloha č. 23 – Ukázka pomůcek na rozvoj sluchového vnímání v oblasti naslouchání „vyprávění podle obrázků“

Příloha č. 24 – Ukázka pomůcek na rozvoj sluchového vnímání v oblasti vnímání a reprodukce rytmu

Příloha č. 25 - Záznamová tabulka pro hromadnou korespondenci Test zrakového vnímání Felcmanová